

TEXTO PARA DISCUSSÃO

3222

**REVELANDO A ESCOLA PELO IDEB:
UMA ANÁLISE QUALITATIVA
COM ENTREVISTA ÚNICA**

**FREDERICO AUGUSTO BARBOSA DA SILVA
NAIARA CARDOSO GOMIDE DA COSTA ALAMY
ANA CAROLINA LONGO**

ipea

Instituto de Pesquisa
Econômica Aplicada

**REVELANDO A ESCOLA PELO IDEB:
UMA ANÁLISE QUALITATIVA
COM ENTREVISTA ÚNICA**

FREDERICO AUGUSTO BARBOSA DA SILVA¹
NAIARA CARDOSO GOMIDE DA COSTA ALAMY²
ANA CAROLINA LONGO³

1. Técnico de planejamento e pesquisa na Diretoria de Estudos e Políticas Sociais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Disoc/Ipea). *E-mail:* frederico.barbosa@ipea.gov.br.

2. Advogada; e professora de direito civil na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). *E-mail:* naiaraalamy@gmail.com.

3. Professora de direitos humanos no Centro Universitário de Brasília (CEUB); e analista judiciária no Ministério Público Federal (MPF). *E-mail:* anacarolinaflongo@gmail.com.

Governo Federal

Ministério do Planejamento e Orçamento
Ministro Bruno Moretti

ipea Instituto de Pesquisa
Econômica Aplicada

Fundação pública vinculada ao Ministério do Planejamento e Orçamento, o Ipea fornece suporte técnico e institucional às ações governamentais – possibilitando a formulação de inúmeras políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros – e disponibiliza, para a sociedade, pesquisas e estudos realizados por seus técnicos.

Presidenta

LUCIANA MENDES SANTOS SERVO

Diretor de Desenvolvimento Institucional

FERNANDO GAIGER SILVEIRA

**Diretora de Estudos e Políticas do Estado,
das Instituições e da Democracia**

LUSENI MARIA CORDEIRO DE AQUINO

Diretor de Estudos e Políticas Macroeconômicas

CLÁUDIO ROBERTO AMITRANO

**Diretor de Estudos e Políticas Regionais,
Urbanas e Ambientais**

ALEXANDRE DOS SANTOS CUNHA

**Diretor de Estudos e Políticas Setoriais,
de Inovação, Regulação e Infraestrutura**

PEDRO CARVALHO DE MIRANDA

Diretora de Estudos e Políticas Sociais

LETÍCIA BARTHOLO DE OLIVEIRA E SILVA

Diretora de Estudos Internacionais

KEITI DA ROCHA GOMES

Chefe de Gabinete

SHEILA CRISTINA TOLENTINO BARBOSA

**Coordenadora-Geral de Imprensa e
Comunicação Social**

GISELE AMARAL DE SOUZA

Ouvidoria: <https://www.ipea.gov.br/ouvidoria>

URL: <https://www.ipea.gov.br>

Texto para Discussão

Publicação seriada que divulga resultados de estudos e pesquisas em desenvolvimento pelo Ipea com o objetivo de fomentar o debate e oferecer subsídios à formulação e avaliação de políticas públicas.

© Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – **ipea** 2026

Silva, Frederico Augusto Barbosa da

Revelando a escola pelo Ideb : uma análise qualitativa com entrevista única / Frederico Augusto Barbosa da Silva, Naiara Cardoso Gomide da Costa Alamy, Ana Carolina Longo. – Rio de Janeiro: Ipea, 2026.

46 p. – (Texto para Discussão ; n. 3222).

Inclui Bibliografia.

ISSN 1415-4765

1. Ideb. 2. Políticas Públicas. 3. Escola. 4. Avaliação.

5. Subjetividades. I. Alamy, Naiara Cardoso Gomide da Costa.

II. Longo, Ana Carolina. III. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. IV. Título.

CDD 370.14

Ficha catalográfica elaborada por Elizabeth Ferreira da Silva CRB-7/6844.

Como citar:

SILVA, Frederico Augusto Barbosa da; ALAMY, Naiara Cardoso Gomide da Costa; LONGO, Ana Carolina. **Revelando a escola pelo Ideb:** uma análise qualitativa com entrevista única. Rio de Janeiro: Ipea, ago. 2026. 46 p. (Texto para Discussão, n. 3222). DOI: <https://dx.doi.org/10.38116/td3222-port>

JEL: Z18.

As publicações do Ipea estão disponíveis para *download* gratuito nos formatos PDF (todas) e EPUB (livros e periódicos).

Acesse: <https://repositorio.ipea.gov.br/>.

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e inteira responsabilidade dos autores, não exprimindo, necessariamente, o ponto de vista do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ou do Ministério do Planejamento e Orçamento.

É permitida a reprodução deste texto e dos dados nele contidos, desde que citada a fonte. Reproduções para fins comerciais são proibidas.

SUMÁRIO

SINOPSE

ABSTRACT

1 INTRODUÇÃO	6
2 GUIA PARA O USUÁRIO	10
2.1 Escalas, discursos e linhas de fuga.....	10
2.2 A entrevista	12
3 O CONTEXTO	14
4 A ENTREVISTA ÚNICA	15
4.1 Dois relatórios: ponto de partida para o diálogo com a entrevista única e para a mudança de escala na análise.....	17
4.2 Diálogo da entrevista única com os dois relatórios	20
4.3 Limites e interesses da entrevista única como método de pesquisa	21
4.4 Considerações das impressões do Ideb na entrevista única.....	24
5 A ENTREVISTA ÚNICA COMO REGISTRO DAS ESTRATÉGIAS DE FUGA DIANTE DOS RESULTADOS DO IDEB	26
5.1 A escola	30
5.2 A origem dos estudantes	31
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS.....	43
ANEXO A	45
APÊNDICE A.....	46

SINOPSE

A construção de indicadores quantitativos de qualidade é uma escolha técnica e política, como no caso do índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb). No entanto, o conceito de qualidade em educação tem textura aberta, e a estabilização do que vai constituir o conceito operacional para a quantificação da qualidade implica a exclusão do que não é quantificável, mas que certamente pode ser considerado central ou ter impactos nos processos pedagógicos. Criatividade, engajamento, construção de autoestima, habilidades sociais, formação de subjetividades e orientações valorativas – inclusive para a participação nos debates públicos e o estabelecimento de vínculos sociais entre alunos e professores de diferentes gerações – são objetivos a serem perseguidos pela educação, mas não são quantificáveis, especialmente por meio de provas de larga escala. O Ideb mede qualidade e se tornou um indicador importante para mapear falhas de desempenho nas redes de educação, permitindo intervenções na forma de incentivos, capacitação e modos de gestão. Este texto teve como objetivo deslocar o uso do Ideb da escala das redes para a escala da escola, por meio da análise da entrevista única, a fim de contextualizar os significados do indicador nos seus usos cotidianos, e da análise de conteúdo da literatura sobre o tema. Assim, a gestão local e os processos pedagógicos, bem como os desafios impostos pelos dinamismos da escola, puderam ser ressaltados. Da mesma maneira, foi possível enfatizar o potencial da entrevista analisada em profundidade para o conhecimento dos processos escolares.

Palavras-chave: Ideb; políticas públicas; escola; avaliação; subjetividades.

ABSTRACT

The construction of quantitative quality indicators is a technical and political choice, as in the case of the Basic Education Development Indicator (Ideb). However, the concept of quality in education has an open texture, and stabilizing what will constitute the operational concept for quantifying quality implies excluding what is not quantifiable, but which can certainly be considered central or have impacts on pedagogical processes. Creativity, engagement, building self-esteem, social skills, the formation of subjectivities and value orientations – including participation in public debates and the establishment of social bonds between students and teachers of different generations – are objectives to be pursued by education, but they are not quantifiable, especially through large-scale tests. The Ideb measures quality and has become an important indicator for mapping performance failures in education networks, allowing interventions in the form of incentives, training, and management methods. This text aimed to shift the use of the Ideb from the network scale to the school scale, through the analysis of a single interview. Thus, it uses the single interview, a modality of comprehensive interviewing, to contextualize the meanings of the Ideb in its everyday uses. Local management and pedagogical processes, as well as the challenges imposed by the dynamics of the school, were highlighted. Similarly, it was possible to emphasize the potential of the interview analyzed in depth for understanding school processes. The research method used was the single interview, combined with content analysis of the literature on the subject.

Keywords: Ideb; public policies; school; evaluation; subjectivities.

1 INTRODUÇÃO

O índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) é um indicador que mede a qualidade da educação básica no Brasil, avaliando a aprendizagem dos alunos em disciplinas como português e matemática, com base em provas padronizadas, e o fluxo escolar, por meio das taxas de aprovação. Ele serve para diagnosticar deficiências no ensino, orientar políticas públicas e incentivar práticas pedagógicas que melhorem o desempenho acadêmico e reduzam a evasão escolar. Além disso, estabelece metas para escolas, municípios e estados, ajudando a direcionar investimentos e esforços para promover uma educação mais equitativa e de qualidade.

O Ideb reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, combinando

dois indicadores usualmente utilizados para monitorar nosso sistema de ensino: i) indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão); e ii) pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) (Goulart, 2007).

O índice se propõe a ser usado como ferramenta de gestão e para contribuir com as decisões da gestão. Além disso, trata-se de um indicador significativo para a repartição dos recursos da Educação Básica. Entretanto, segundo os dados colhidos, o resultado da avaliação externa não tem o potencial de provocar alterações significativas. Em verdade, pode promover um engessamento das atividades da escola, direcionando o ensino para a realização das provas, diante das consequências negativas de um resultado abaixo das médias e valores de referência.

Este texto para discussão se originou de uma pesquisa ampla que envolveu visitas a escolas públicas do Distrito Federal, Piauí, Ceará, entre outros estados brasileiros, sendo movido pelo interesse no desempenho das escolas medido pelo Ideb, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (Inep/MEC). A pesquisa ampla tinha como objeto o uso do Ideb como instrumento de gestão dos sistemas de educação e teve como resultado dois relatórios redigidos com diferentes objetivos, como veremos adiante. Este artigo muda a escala da análise e, por meio de apenas uma entre as entrevistas realizadas, discute o uso ou o sentido que esse índice ganha em uma das escolas pesquisadas.

TEXTO para DISCUSSÃO

A entrevista única, como metodologia de pesquisa, permite a coleta específica de informações, com atores estratégicos do processo estudado, permitindo ao pesquisador uma lente aumentada das questões que acontecem na execução das políticas públicas educacionais.

O texto propõe um diálogo entre as conclusões ampliadas daqueles dois relatórios e aquelas que são obtidas em uma entrevista única, observando os critérios metodológicos relevantes na oitiva de pessoa que está posicionada no campo do sistema de ensino, como parte atuante desse sistema, assim como observadora reflexiva sobre esse mesmo sistema. O olhar particular de quem faz parte dos processos administrativos e pedagógicos revela uma estrutura e um uso diferente do Ideb, que dificilmente poderiam ser captados por uma pesquisa geral e externa. Os gestores escolares poderão dizer até que ponto o índice contribui, especificamente, no seu processo de tomada de decisão.

É conhecida a heterogeneidade de situações de estados, Distrito Federal e municípios no que se refere à educação. Focar a escola multiplica a complexidade, pois elas comportam diferentes níveis de capacidades e recursos. Os desempenhos diferenciados das escolas medidos pelo Ideb no contexto federativo decorrem dessa heterogeneidade.

A questão é compreender como o Ideb é construído e avaliado em uma situação específica, isto é, como é percebido e quais significados assume nas estratégias adotadas por determinado diretor, que é ao mesmo tempo professor e já foi coordenador na escola. Ou seja, o Ideb tem consequências na administração da escola no cotidiano, mas quais seriam elas, na perspectiva do professor-gestor por meio da entrevista única?

O texto se estruturou na reflexão sobre a escola e a percepção de que as consequências dos índices do Ideb são limitadas, conforme as informações obtidas na entrevista única com professora-gestora de instituição de ensino que abriga estudantes de ensino fundamental.

O processo de avaliação externa do sistema de ensino formal brasileiro, especialmente no que se refere ao Ideb, revela desafios consideráveis para medir a qualidade da educação em um país marcado por desigualdades regionais e sociais. Criado para mensurar a efetividade do sistema educacional com base no desempenho dos alunos em avaliações nacionais e nas taxas de aprovação, o Ideb encontra limites ao abordar a complexidade da educação básica em larga escala. Esse índice reflete os desafios de uma educação de massa, que visa atingir amplas parcelas da população em um contexto de recursos limitados e heterogeneidades estruturais.

A educação de massa no Brasil, marcada pela universalização do acesso e pela ampliação da rede pública de ensino, trouxe consigo o desafio de equilibrar quantidade e qualidade. No entanto, o Ideb, por ser um indicador padronizado, não é suficientemente sensível às especificidades locais e às condições sociais que influenciam diretamente o aprendizado. Como destacam Silva, Silva e Santos (2019), “esse instrumento é injusto, excludente e não responde aos anseios de uma educação pública referenciada socialmente” (Silva, Silva e Santos, 2019).

A tentativa de avaliar a educação básica em um país continental como o Brasil exige um modelo mais amplo e diversificado de indicadores. Para além das taxas de aprovação e desempenho em provas padronizadas, é fundamental incorporar métricas que contemplem o contexto socioeconômico das escolas, o acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos e a formação continuada dos professores. Estratégias como a realização de avaliações amostrais que capturem a diversidade das regiões, aliadas à análise qualitativa de dados, poderiam complementar os resultados do Ideb e fornecer uma visão mais integrada do sistema educacional.

No contexto de uma educação de massa, é importante que as políticas de avaliação considerem também indicadores relacionados à inclusão e à equidade. Isso inclui o mapeamento das condições de infraestrutura das escolas, o suporte socioemocional oferecido aos estudantes e as práticas pedagógicas inovadoras que promovam o aprendizado significativo. Para avaliar a educação básica de forma abrangente seria necessário adotar um sistema híbrido que combine avaliações padronizadas com instrumentos participativos, como consultas a comunidades escolares, estudantes e gestores, além da análise de dados regionais de desenvolvimento humano.

A dependência de políticas de resultados reforça a competição entre escolas, em vez de promover um desenvolvimento equitativo. Como afirmam Silva, Silva e Santos (2019), “gera medo e insegurança” ao impor metas que frequentemente desconsideram as realidades locais e as limitações estruturais.

Portanto, para avaliar a educação básica de um país de dimensões continentais como o Brasil, é necessário ir além de métricas simplificadas. Um sistema de avaliação mais justo deve refletir as nuances de uma educação de massa, contemplando tanto os indicadores quantitativos quanto os qualitativos, e valorizando a diversidade dos contextos escolares. Apenas assim será possível construir políticas públicas que efetivamente promovam uma educação básica de qualidade, equitativa e inclusiva, respeitando as múltiplas dimensões do processo educacional e o papel da escola como promotora de cidadania e transformação social.

TEXTO para DISCUSSÃO

Considera-se que a escola e seus processos internos mantêm relações de interdependência com o sistema educacional como um todo: a escola com a secretaria de educação municipal; a secretaria de educação municipal com a secretaria estadual; a secretaria estadual com o sistema educacional – com as regras constitucionais, planos de educação, Lei de Diretrizes e Bases, estrutura de financiamento, especialmente o Fundeb; e, finalmente, embora não menos relevante, o sistema educacional com a sociedade civil, na sua complexa institucionalidade que promove a participação social.

A escola é considerada, neste trabalho, como esfera relativamente autônoma, diferenciando-se dos estudos concentrados na reflexão sobre as relações entre classe e instituição escolar. A escola aqui é pensada como instituição que mobiliza relações sociais, saberes e estruturas específicas, internamente, e com o sistema educacional como um todo, Secretaria de Educação e Ministério da Educação etc. O papel dos professores, coordenadores e diretores e as suas relações com as demais instâncias do sistema são o nosso quadro de fundo, embora a extração de classe dos alunos e de suas famílias deva ser, evidentemente, equacionada em pesquisas mais abrangentes. O desempenho escolar dos alunos é determinado por múltiplos processos de socialização e determinantes socioeconômicos.

Cada instituição escolar tem história, está inserida em contextos diferentes e movimenta saberes específicos. A estrutura interna é, em parte, explicativa das possibilidades de oferta de educação de qualidade, em confronto com a ideia de que a escola seria meramente reprodutivista, espelhando desigualdades na origem social. Ao mesmo tempo, as possibilidades de mobilização da escola se relacionam com capacidades e estilos de organização social, potencial nem sempre plenamente atualizado.

Dar-se-á ênfase, em função do objeto principal de atenção, que é a escola, e, metodologicamente, à análise de uma única entrevista específica, aos sentidos e usos que ganha o Ideb na prática. Secundariamente, interessa refletir sobre a permeabilidade e potencialidade do uso do Ideb na coordenação interna entre diretor, coordenador pedagógico e professores em direção comum da melhoria do desempenho de alunos e escola. Presumivelmente, a busca por desempenho, mediada ou não por ações específicas ligadas ao Ideb, favoreceria, inclusive, a comunicação com alunos e famílias.

Para além da reflexão sobre os elementos responsáveis pelo desempenho do Ideb diferenciado entre escolas de natureza e organização semelhantes, este texto traz uma contribuição do ponto de vista metodológico ao abordar a entrevista única como método de coleta de dados e análise e como parte de pesquisa de natureza exploratória,

considerando o potencial para o aprofundamento da interpretação dos processos sociais de produção da educação e de seus sujeitos.

2 GUIA PARA O USUÁRIO

2.1 Escalas, discursos e linhas de fuga

O objetivo deste artigo é demonstrar que a mudança na escala da análise implica o desvelamento dos significados de instrumentos de políticas públicas nos seus usos cotidianos. A proposta é: deslocar o uso do Ideb da escala das redes para a escala da escola. A escolha por uma análise situada, centrada na fala de uma única gestora, rompe com a lógica quantitativa dominante na avaliação de políticas educacionais e reorienta o olhar para a microfísica da escola – em sentido foucaultiano –, isto é, para os modos como o poder, os discursos e as resistências se materializam nas práticas cotidianas. A entrevista única deixa, assim, de ser uma limitação metodológica e torna-se a condição de possibilidade para uma escuta densa e contextualizada, apta a revelar o modo como as políticas são reinterpretadas e reinventadas em sua execução.

O ponto de força do trabalho reside na análise qualitativa e na apropriação produtiva do conceito deleuziano de *linhas de fuga*.¹ O artigo não se contenta com uma categorização superficial de respostas, mas realiza uma escuta atenta aos gestos discursivos de desvio, silêncio e resistência. Inspirado por uma sensibilidade interpretativa próxima à hermenêutica crítica, o texto identifica que a gestora evita se fixar no Ideb, preferindo enfatizar a qualidade do corpo docente, a precariedade da infraestrutura e o contexto social dos estudantes. Essa escolha discursiva, longe de ser entendida como evasiva, é tratada como manifestação das tensões que perpassam o cotidiano escolar. A *fuga*,

1. Ressaltamos algumas características das linhas de fuga: em primeiro lugar é uma espécie de traição, um afastamento de algum agenciamento anterior, trai concepções fixadas nas quais estavam inseridas. Em segundo lugar, ao se afastar, deixa o território conhecido e nunca se sabe exatamente onde se vai parar. Em terceiro lugar, descentraliza o sujeito, implicando um deslocar-se para fora, para um outro lugar. Citamos a reflexão de Deleuze e Guattari: “O pior não é permanecer estratificado – organizado, significado, sujeitado – mas precipitar os estratos numa queda suicida ou demente, que os faz recair sobre nós, mais pesados do que nunca. Eis então o que seria necessário fazer: instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra. É seguindo uma relação meticulosa com os estratos que se consegue liberar as linhas de fuga, fazer passar e fugir os fluxos conjugados, desprender intensidades contínuas para um CsO. Conectar, conjugar, continuar: todo um *diagrama* contra os programas ainda significantes e subjetivos” (Deleuze, Guattari, 1996).

TEXTO para DISCUSSÃO

nesse sentido, não é o contrário do dado, mas o próprio dado – o espaço em que o discurso revela sua dimensão política, tensionando a racionalidade avaliativa que busca enquadrar a escola em métricas padronizadas.

A exploração do caráter “barroco” da entrevista constitui um dos momentos analíticos mais importantes do artigo. O termo “barroco” é mobilizado não como metáfora estética, mas como categoria interpretativa capaz de apreender a multiplicidade e a sobreposição de planos que compõem o discurso da gestora. Tal abordagem remete a um pensamento pós-estruturalista, sensível à instabilidade das identidades e dos sentidos. A fala analisada é desdobrada em quatro níveis interdependentes: o plano da gestão, relacionado à administração cotidiana e às mediações com a equipe; o plano político, que expressa a relação ambivalente com as instâncias de poder e de controle da Secretaria de Educação; o plano sociológico, que evidencia práticas de classificação e hierarquização social dos alunos; e o plano subjetivo, no qual emergem o *ethos* profissional, a vocação e os investimentos afetivos no trabalho educativo.

A articulação entre o nível macro das políticas educacionais e o nível micro das práticas discursivas escolares é outro objetivo do artigo. O diálogo com autores como Codes *et al.* (2000) e Corbucci e Matijascic (2019) é utilizado de modo criterioso, funcionando como campo de referência interpretativo e não como matriz determinista. O estudo realiza, portanto, uma verdadeira “tradução local” dos processos de implementação, demonstrando como as categorias macroanalíticas ganham significados específicos no cotidiano escolar. Quando a fala da gestora confirma achados já consolidados na literatura – como a centralidade do corpo docente e a precarização das condições de trabalho –, a análise adquire consistência empírica; quando diverge – como na recusa em adotar metas de Ideb ou na crítica à política de não reprovação –, produz deslocamentos interpretativos relevantes, ampliando a compreensão sobre os modos de apropriação e resistência às lógicas avaliativas.

A tese central do artigo – de que o Ideb assume significados múltiplos, ambíguos e contextualmente situados – é solidamente sustentada. O indicador aparece, nas falas, como imposição normativa e instrumento de vigilância simbólica, mas que não se converte em parâmetro interno de gestão pedagógica. A escola, ao recontextualizar o Ideb, o inscreve em um campo de significações marcado por relações de poder, disputas simbólicas e racionalidades concorrentes. Pode-se dizer que o texto revela como os sistemas de mensuração buscam produzir sujeitos e práticas conformes, mas que encontram, no chão da escola, resistências e reinterpretações. Assim, o artigo demonstra que o Ideb gera efeitos paradoxais: mobiliza ansiedade e desejo de reconhecimento, sem, contudo, induzir transformações estruturais nas práticas escolares.

Dessa forma, a opção por uma escala micro e pela escuta qualificada de uma única gestora ilumina a dimensão simbólica e política da avaliação educacional. O trabalho oferece uma leitura crítica sobre a micropolítica da gestão escolar, mostrando que os indicadores de desempenho, ao adentrar a escola, não apenas medem, mas também produzem subjetividades, ansiedades e resistências. A caracterização “barroca” do discurso e a interpretação das *linhas de fuga* constituem contribuições metodológicas que permitem compreender o Ideb não como instrumento neutro de mensuração, mas como um dispositivo discursivo atravessado por tensões, apropriações e resignificações. Mais do que descrever uma opinião sobre a política de avaliação, este artigo procura desvelar a complexa tessitura de sentidos e forças que configuram a vida de um indicador no espaço singular da escola.

2.2 A entrevista

A entrevista única, tal como discutida por Ragouet (2000), é evidentemente um método legítimo e epistemologicamente fértil nas ciências sociais, desde que seja mobilizada de modo exploratório e reflexivo, e não probatoriamente. Seu valor não está em representar estatisticamente um grupo ou uma população, mas em permitir a construção de hipóteses e interpretações situadas sobre os modos de produção de sentido. O “uso exploratório” da entrevista única reconhece sua natureza de *mise en intrigue* – uma narrativa situada, construída na interação – e assume que o pesquisador trabalha sobre uma representação da experiência, e não sobre o espelho fiel de uma realidade objetiva (Abreu e Silva, 2012).²

Como método, a entrevista única não busca generalizar, mas problematizar. Ela legitima-se pelo rigor com que o pesquisador analisa as condições de produção do discurso, as posições sociais e os efeitos da própria relação de entrevista. Em vez de procurar validade amostral, a legitimidade vem da consistência interpretativa e da transparência reflexiva sobre os processos de construção do dado. Caso usada na forma experimental e probatória, a entrevista única perde sua potência narrativa e se converte

2. “Uma maneira de se aproximar do conceito de narrativas é pensá-las como uma ação, a ação de contar algo, num determinado contexto, e, dentro deste contexto, o dizer da história tem um ou vários usos. Elas implicam uma estrutura, um ‘colocar-numa-intriga’, na impagável expressão de Ricoeur (expressão que apesar do senso mais comum da palavra ‘intriga’ ainda guarda, no português, o mesmo sentido do original em francês, *mise-en-intrigue*, a saber, colocar em um enredo [...]). Por sua vez, ‘colocar-numa-intriga’ exige, por um lado, uma estrutura (a estrutura da história) e, por outro, duas escolhas: a escolha dos fatos, dos eventos, das ações das quais se diz algo; e a escolha do seu arranjo (a sua sequência e a maneira como as peripécias da história se ligam umas às outras); enfim, os eventos e o arranjo formam, juntos, uma história com começo, meio e fim” (Abreu e Silva, 2012, p. 24-25).

TEXTO para DISCUSSÃO

em mera ilustração de uma hipótese preexistente, empobrecendo a complexidade da experiência e a especificidade da interação.

A superação do problema da representatividade amostral, portanto, não se dá pela multiplicação de casos, mas pelo deslocamento do problema: o foco passa a ser o estatuto do discurso e o trabalho interpretativo do pesquisador. O que está em jogo são a pertinência teórica e a densidade descritiva do caso, não sua frequência estatística. Nesse sentido, o caso único torna-se “significativo” não porque é típico, mas porque é analiticamente fértil – permite compreender a articulação entre estruturas sociais, trajetórias e modos de justificação.

Um entrevistado experiente detém o que o sociólogo francês Pierre Bourdieu chamaria de saber prático incorporado (*habitus*), que não é apenas cognitivo, mas também corporal, afetivo e relacional. Ele pode explicitar o que, para os demais agentes do campo, permanece implícito: as formas legítimas de reconhecimento, as estratégias, os modos de acumulação de capital simbólico ou material. Nesses casos, a entrevista torna-se um instrumento de elucidação das estruturas sociais a partir da experiência vivida, permitindo ao pesquisador captar a lógica imanente de um espaço social sem reduzi-lo a categorias externas. O entrevistado, longe de ser um simples “objeto” de pesquisa, é um co-produtor do conhecimento sociológico, pois sua narrativa contribui para construir o olhar do investigador sobre o campo.

A entrevista única propõe substituir a objetividade pela reflexividade. O pesquisador deve exercer a vigilância epistemológica sobre os efeitos da relação de entrevista, sobre os atos de linguagem que a estruturam e sobre a assimetria social entre pesquisador e entrevistado. Essa postura, próxima da sociologia reflexiva de Bourdieu, redefine a objetividade como consciência metodológica dos próprios instrumentos de investigação.

A entrevista única, em seu uso exploratório, também desafia a crítica segundo a qual ela seria “subjetiva” ou “anedótica”. Na verdade, ela se ancora em uma concepção construtivista da pesquisa sociológica, segundo a qual os fatos sociais não são dados, mas emergem na relação entre sujeito e objeto. O discurso do entrevistado é simultaneamente produto e produtor de sentido social; o pesquisador, ao analisá-lo, participa dessa produção. A validade do método repousa na explicitação dessa coconstrução e na análise fina da forma narrativa, dos silêncios, hesitações e reformulações que constituem o texto da entrevista.

Assim, a entrevista única é um método legítimo quando usada com prudência epistemológica e sensibilidade sociológica. Sua força não está na acumulação de dados, mas na profundidade interpretativa que pode alcançar. Ao valorizar a singularidade como via de acesso ao social, ela se aproxima de uma tradição compreensiva da sociologia, na linha de Max Weber, mas reinterpretada à luz do construtivismo e da reflexividade contemporânea. O “caso único” é, portanto, menos uma exceção que confirma a regra e mais um operador heurístico que a desestabiliza e a reformula.

3 O CONTEXTO

Os processos educacionais podem ser pensados de diferentes formas, como socialização de códigos formais, como a gramática, a matemática e algumas das ciências experimentais. Também podem ser tomados como efeito das relações entre classes sociais, quando a escola adquire sentido como parte das lutas sociais pela conservação ou transformação das relações sociais estruturadas, ou pode-se ver a educação no quadro dos processos de subjetivação, quando a escola é vista no contexto de processos de agência, reflexividade e luta contra a alienação e dominação cultural. Outra forma de ver a escola é na sua relação com a mobilização dos jovens, portanto, na produção de significados, valores e como objeto das estratégias acionadas no contexto de seus itinerários biográficos.

A conformação curricular pretende ser um pacto com as futuras gerações, com o desenho de conceitos e valores essenciais para a continuidade do processo civilizatório, sendo delineada a partir de conteúdos e proposições que são entendidos, na atualidade, como úteis e necessários para alcançar os objetivos de desenvolvimento. Do ponto de vista valorativo, portanto, a escola, se não pensada para um ensino crítico, para o exercício da cidadania e consequente melhoria social, pode se ligar à ideia de disciplinamento, controle e gestão do social. Considerando um ou outro propósito, a escola condiciona o preparo para o mercado de trabalho e a seleção de habilidades a serem desenvolvidas. A escola, enfim, se associa com inúmeros objetivos e valores. Para o que nos interessa aqui, basta dizer que a escola toma muitas horas na experiência e na vida individual, e que ela deveria fazer sentido do ponto de vista subjetivo, gerando o mínimo de ansiedade, medo e frustração, mas também compartilhar valores comuns da vida democrática.

Mesmo com todas aquelas possibilidades teórico-interpretativas, deve-se assinalar que direcionaremos nossa atenção para questões de gestão, por seus estilos

TEXTO para DISCUSSÃO

horizontalizados e participativos, quando a escola e os atores presentes se mobilizam para superar obstáculos e desafios importantes tanto do ponto de vista interno quanto em relação ao resultado das avaliações externas, para o processo de tomada de decisão de metas e objetivos da gestão. Não desconsideramos o fato de que estilos autoritários, tecnocráticos e verticalizados também são capazes de produzir efeitos produtivos e positivos em desempenhos e processos educacionais. Essas experiências não se constituirão em nosso foco.

Embora se estabeleçam diálogos implícitos com as teorias da socialização, reprodutivista e da experiência de subjetivação, começamos a nos aproximar das políticas específicas dos estabelecimentos escolares e das práticas de ensino e gestão da escola.

Este texto se configura em um primeiro passo, mantendo-se, no entanto, nos limites da reflexão sobre a escola, a partir das informações obtidas por meio de entrevista com um de seus atores protagonistas, o professor-gestor. Ou seja, há experiência e detenção de argumentos estruturados pela entrevistada, que lida com o Ideb e o aceita por imposição legal, sem que dele faça uso para a conformação dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é possível perceber que assimila e se utiliza dos indicadores, apesar de não identificar uso que contribua efetivamente para a melhoria educacional.

4 A ENTREVISTA ÚNICA

Os dados acerca das interferências do Ideb nos processos de gestão escolar foram obtidos por meio de entrevista com uma única professora-gestora escolar. Ainda que única, a fala da entrevistada reflete os comportamentos de outros profissionais, ocupando a semelhante função em outras escolas, já que está em uma posição na qual precisa tomar decisões, levando em consideração os diferentes *inputs* que circundam a efetivação do processo educacional.

Mesmo que se possam verificar diferenças geográficas, socioeconômicas e contextuais entre as escolas brasileiras, é possível identificar comportamentos naturais e comuns da gestão, levando em consideração as ponderações e omissões intencionais na fala da entrevistada.

Vale destacar que a entrevista é aqui entendida como uma conversa estruturada que não se limita apenas às palavras ditas, mas também abrange expressões, gestos, silêncios. A entrevista é mais do que o destaque a fragmentos com base em uma

ambição probatória. A entrevista é esse conjunto de condições sociais: as características sociais dos interlocutores, a distância social que os separa, como essa distância afeta a interação, a liberdade dos atores em firmar ou não posições dentro de seu contexto profissional. Em verdade, “a entrevista é um fato social total, que, como tal, deve ser explorada antes de ser questionada, e ainda mais quando é única” (Ragouet, 2000, tradução nossa).

Chama atenção, de forma particularmente interessante, o que se denomina *linhas de fuga*. Esse conceito refere-se às situações em que a entrevistada, de forma intencional, desvia o foco do assunto indagado pelo entrevistador, o que enriquece a análise.

Um aspecto relevante a ser destacado é que as linhas de fuga, estratégia conhecida das entrevistas tradicionais, que é utilizada para corroborar hipóteses do pesquisador, a entrevista compreensiva amplia essa perspectiva. Ela não apenas permite interpretar o que o entrevistado expressa diretamente, mas também valoriza suas recusas, desvios, digressões e elipses, revelando dimensões mais complexas de suas respostas e intenções.

As qualidades da entrevista,³ como método de investigação, permitem identificar a percepção do professor-gestor sobre os instrumentos de avaliação, no caso do Ideb, como mecanismo que influencia a localização da escola no sistema classificatório educacional.

A escola em que se realizou a entrevista única, analisada neste trabalho, foi escolhida entre as de maiores Idebs, indicador que cresceu significativamente entre 2011 e 2015. A escola visitada tinha 1.116 alunos em 2017, em nível fundamental – primeiro ao nono ano.

3. A preparação para entrevistas exige a delimitação de temas e questões, bem como a escolha entre múltiplas possibilidades teóricas e empíricas. São necessários materiais básicos como caderno, caneta, gravador ou celular, além de perguntas estruturadas ou semiestruturadas. No entanto, o sucesso da entrevista depende mais de habilidades interpessoais, como escuta atenta, generosidade, argúcia e dedicação. A entrevista, como interação social, é uma relação delicada, permeada por assimetrias de poder, interesses e interpretações, em que sorrisos, silêncios e desentendimentos coexistem. Não se trata de uma conversa informal, mas de um espaço estruturado por percepções sociais e intenções relativamente definidas, no qual o entrevistador e o entrevistado se encontram para trocar informações e construir significados. Na análise e escrita, a transposição da oralidade para o texto envolve perdas e transformações. As gravações preservam falas, pausas e silêncios, mas deixam de fora gestos, olhares e tons. A escrita seleciona o que é gramatical, eliminando oralidades, interrupções e risadas, enquanto as grandes questões são reorganizadas, reinterpretadas e traduzidas. As entrevistas frequentemente corroboram experiências e constroem um contexto testemunhal, atribuindo valor à verdade enunciada. Contudo, na escrita, as ausências e os esquecimentos tornam-se perceptíveis, com rastros que traem a presença do entrevistado. A dívida com o entrevistado é quase impagável, sendo possível mitigá-la por meio de publicações, reconhecimentos ou contribuições para políticas públicas e conhecimento acadêmico.

TEXTO para DISCUSSÃO

Até o quinto ano do ensino fundamental, cada sala tinha cerca de 28 alunos, com sete professores para cada quatro turmas, o que está abaixo da média nacional. Do quinto ano em diante, aumenta o número de turmas, de quatro para cinco, a média de alunos por turma é igual ou maior do que 28 alunos por turma, e o número de professores para cada cinco turmas é de nove.

O percentual de alunos com defasagem série/idade aumenta a partir do quinto ano, quando chega a 2,7%. No nono ano, alcança 6,1%. Considerando-se todas as séries, a média é de 3,8%. Do total, 2,8% dos alunos têm alguma deficiência, embora apenas 1,3% necessitem de recursos especiais.

4.1 Dois relatórios: ponto de partida para o diálogo com a entrevista única e para a mudança de escala na análise

O agenciamento entre indicador-desempenho educacional que inspira a pesquisa ampla original pode ser lido em Codes *et al.* (2018). Para uma avaliação de recursos e desafios institucionais tem-se um desdobramento especial em Corbucci e Matijascic (2019).

Codes *et al.* (2018) contextualizam a pesquisa que se desdobra em uma triangulação de métodos quantitativos e qualitativos, com usos do Ideb para mapear desempenhos das escolas, análise de conexões explicativas teóricas e expedições a campo, com observação e entrevistas. O intuito é responder a uma questão fulcral: pode-se fazer mais e melhor com os mesmos recursos disponíveis?

O campo, realizado por meio de entrevistas semiestruturadas e visitas às escolas, oferece uma percepção que foge da compreensão, culturalmente estabelecida, de que o sistema de ensino brasileiro seria precário, visto que identifica experiências exitosas, com um ensino de qualidade, ainda para escolas em contextos de vulnerabilidade. A articulação entre avaliação, bônus e capacitação (ABC) seria a chave, composição de avaliações externas e internas, incentivos para que as escolas tenham bom desempenho e ajudem a que outras também o tenham. Além disso, a capacitação de professores-gestores permitiria melhoria nos processos de aprendizagem. De acordo com Codes *et al.* (2018),

a primeira impressão que emerge da ‘expedição’ a campo é a de que é possível prestar um serviço de excelência nas escolas públicas brasileiras, mesmo em contextos socioeconômicos precários. Logo no começo, o nível de comprometimento e consciência dos profissionais entrevistados nas escolas

salta aos olhos; o trabalho dentro da escola é árduo, ocorre em meio a muitas interações entre as crianças, e a probabilidade de incidente é alta – mas eles demonstram possuir a energia necessária para lidar com tamanho desafio. Além disso, quando a gestão fora da escola reconhecidamente apoia o processo educacional, os profissionais da gestão escolar parecem bem mais satisfeitos com sua dinâmica de trabalho no dia a dia. Já a falta de apoio administrativo às necessidades dos diretores e coordenadores pedagógicos se reflete, de forma deletéria, nas ações dos professores com seus alunos. Apoiar e valorizar os profissionais da educação são, portanto, aspectos primordiais para um ensino de qualidade. Isso ultrapassa as questões de remuneração – ainda que essas sejam importantes. A valorização se materializa principalmente no contexto escolar, formado por um conjunto de condições, tangíveis e intangíveis, que conformam o espaço no qual esses profissionais desenvolvem suas atividades. A relevância de tornar esse ambiente mais produtivo e propício, para que o processo de aprendizagem ocorra de modo apropriado e sustentável, aparece com centralidade no discurso daqueles que participam de experiências exitosas.

Corbucci e Matijascic (2019) tiveram como objeto as experiências de três municípios do Piauí e explora os fatores internos e externos para o desempenho escolar. Os fatores explicativos para o atingimento do Ideb foram: comprometimento da equipe; participação no programa de alfabetização na idade certa; metodologia adequada (jogos, cursos de formação, participação em competições acadêmicas etc.); testes periódicos; interesse dos pais pelo desempenho; apoio da secretaria de educação, especialmente com reforço intensivo para a Prova Brasil; eliminação da distorção idade-série; construção de novas salas; preparação alinhada com os descritores da Prova Brasil; frequência dos alunos e dos professores; e carga horária cumprida. Como fatores negativos que prejudicam o Ideb destacam-se: o pouco envolvimento das famílias devido à baixa escolaridade; o tamanho das turmas (trinta alunos); e as condições socioeconômicas dos estudantes. Outras questões que foram exploradas pela pesquisa são: qualidade das interações; formação continuada dos professores; métodos de ensino; participação da família; acompanhamento de desempenho (interno e externo); sistema de prêmios para alunos e professores; compromisso com o magistério e a gestão escolar; infraestrutura (acesso à internet, número de salas, climatização, material didático etc.); cumprimento dos dias letivos e dos planos de ensino; e merenda, entre outros aspectos. Uma das conclusões que nos interessa enfatizar é a dificuldade, ou mesmo a impossibilidade, de aplicação e extrapolação de experiências específicas e exitosas a outros contextos.

TEXTO para DISCUSSÃO

Independentemente do que se considere como papel de indicadores padronizados – comparar, gerir, qualificar, classificar escolas ou alunos, medir desempenhos –, é possível afirmar que o Ideb diz algo sobre as dinâmicas educacionais, sobre os múltiplos acontecimentos que as constituem em seus diferentes planos, ou seja, como resultado daqueles fatores extrínsecos e intrínsecos no desempenho dos alunos, diante dos parâmetros médios estabelecidos e conteúdos curriculares eleitos, nas políticas públicas educacionais.

A interpretação sobre o agenciamento indicador-desempenho educacional não diz o que é boa gestão ou qualidade, mas pressupõe o Ideb como um indicador de resultado, ainda que referente a situações complexas. A pedagogização das relações de aprendizagem se transformou em função da presença de conhecimentos objetivados, codificados, delimitados, segmentados. Esse modelo permite controlar o conhecimento objetivado transmitido.

Ceteris paribus,⁴ o indicador avalia, ao mesmo tempo que permite constatar sintomas, medir, contar, comparar e, mais importante, auxiliar na elaboração de estratégias de melhoria de desempenho dos alunos, das escolas e dos professores, na apreensão de conteúdos curricularizados, localizar boas práticas e, desse modo, acaba por se constituir parte dos instrumentos de gestão por desempenho. Não se pode esquecer que o indicador cria, potencialmente, indicadores para mensurar a qualidade do ensino, hierarquizando escolas e alunos.

A redução interpretativa oferecida pelo Ideb como operador lógico, gera um efeito paradoxal, qual seja, a produção de uma aparente simplicidade. O uso da navalha da análise para retalhar, separar, segmentar e isolar, esconde uma série de movimentos heterogêneos que permanecem ocultos, impensados, invisíveis, não elaborados explicitamente. Os mal-entendidos e as obscuridades do uso de indicadores foram superados.

Ao contrário dessa perspectiva, os indicadores devem sempre ser contextualizados em linguagem natural; não há uma fórmula e nem um modelo de aplicação geral, mas há caminhos, e eles passam pelas capacidades das políticas públicas, o que permite

4. O cerne da crítica aqui é a identificação de um terceiro regime de cientificidade para as análises em ciências sociais, distinto tanto do regime lógico-formal (das matemáticas) quanto do regime experimental (das ciências naturais). Esse terceiro regime, comum a todas as ciências históricas (sociologia, história, antropologia), é o regime *contextual*, cuja lógica explicativa é irreduzível aos outros dois, embora possa incorporar elementos de ambos. As relações sociais não podem ser reduzidas a variáveis, pois são processo. Usar a fórmula “tudo o mais igual” é descontextualizar a interpretação. O método experimental é útil, mas não deve ser o fim do processo interpretativo.

visualizar as múltiplas considerações, a “desnaturalização” e o entendimento da complexidade do significado do uso de indicadores em ambos os trabalhos citados.

Em seguida, a partir dessas considerações foram tecidas relações entre a pesquisa ampla e a entrevista única e suas possibilidades de diálogo.

4.2 Diálogo da entrevista única com os dois relatórios

Apesar de todas essas considerações, foi do Ideb, ou da medida padronizada de desempenho de alunos e escolas, como proposto na pesquisa geral, que se partiu para mapear variáveis intrínsecas e extrínsecas ao desempenho das escolas no processo pedagógico, de disciplinamento e socialização. Por que razão escolas de Ideb baixo e em situações de vulnerabilidade social alcançariam resultados positivos, em alguns casos, melhores do que em situações, como disseram, “mais alvissareiras”?

No entanto, a própria forma de formular essa pergunta revela os limites de uma abordagem quantitativa. As relações entre variáveis pedagógicas e sociais não são simples nem unilaterais; elas envolvem complexidades e processos que nenhum indicador padronizado consegue capturar completamente. Além disso, mesmo que possamos mensurar o peso das interações entre variáveis intrínsecas e extrínsecas na organização da dinâmica escolar, o campo da decisão política – e mesmo das relações sociais internas à escola – funciona de modo diferente: ele pode se apoiar nas narrativas construídas pelos dados do Ideb, mas é guiado por um contexto valorativo e ideológico que os números jamais conseguem, por si sós, determinar.

Difícil saber o que explica as inversões de desempenho – escolas com desempenho improvável se tornarem por alguma razão, ou muitas, como visto, as de melhor desempenho global. Os desempenhos podem ser resultantes de questões de gestão, ou mesmo do *ethos* dos professores, coordenadores e gestores, determinados pela orientação para a dedicação e pela cultura de valorização da educação, ou mesmo por incentivos econômicos fundamentais.⁵

Seja como for, os operadores lógicos organizadores dos discursos funcionam intensamente: a gestão é a variável lógica que, sem maiores problemas, une diferenças e reduz as multiplicidades. Essa representação da gestão, embora não extensiva e nem

5. É possível recordar vagamente algumas hipóteses exploradas, como a do ICMS ecológico ou educacional, das estratégias de premiação e adoção de escolas por outras com melhor desempenho, tudo colado na excelente síntese cunhada no encontro das três letras, ABC (avaliação, bonificação e capacitação).

TEXTO para DISCUSSÃO

explicativa de todos os casos – afinal, variáveis intrínsecas e extrínsecas são configuradas em cada situação em modos diversos –, tem uma certa universalidade como operador sintético no nível da organização da nossa narrativa de partida, ainda que também tenha o mérito de afastar posições diferenciadas.

A principal delas, pelo menos a que estava em jogo, é a necessidade de aumentos de recursos. A razão não é que eles sejam suficientes, longe disso, mas que podem ter maior eficiência em função de variáveis de gestão. A outra é a percepção por diferentes atores da cena das políticas educacionais, de desnecessidade de uso de indicadores de avaliação, inclusive porque, além de não avaliarem, padronizariam, fariam parte do produtivismo, economicismo e, por que não, como escutamos, do neoliberalismo.

Dessas caracterizações, viu-se que a entrevista única, como método de análise, recebe influências dos resultados das pesquisas amplas (preocupadas com questões macroestruturais) sobre o assunto. As respostas obtidas pelas perguntas direcionadas à entrevistada demonstraram a relação entre as pesquisas amplas e a entrevista única como método de pesquisa, conforme trabalhado na seção 4 deste texto para discussão.

4.3 Limites e interesses da entrevista única como método de pesquisa

A pesquisa única, objeto deste texto, foi realizada no âmbito de uma pesquisa maior, realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e resultou nos dois relatórios descritos. A pesquisa inicial colheu dados de escolas de municípios no Piauí, Ceará, Distrito Federal etc. O recorte teórico identificava a interferência das avaliações externas nas decisões da gestão escolar e, sobretudo, das redes. Tratando-se de nossa primeira incursão na área das políticas educacionais, seria necessário estudar, ler e formar uma opinião, o que conduziria aos questionamentos. Como não havia, da nossa parte, conhecimentos que seriam pré-requisitos, pelo menos não havia algo útil e mobilizável para aquela pesquisa específica, tudo deveria ser apreendido. Escutar atentamente cada discurso dos companheiros de pesquisa era vital (Kaufmann, 2013).

O grupo de pesquisadores participava com discursos, palavras de ordem e outras experiências, dados, estatísticas, cifras de todo o tipo. Enfim, tinham muitas opiniões e, na falta de qualquer crença sedimentada sobre o assunto, restou usar de todas as forças para compreendê-los nos seus contínuos, poderosos e incansáveis colóquios.

Especificamente, não havia muito a dizer, mas, sim, perguntar e ouvir, entrevistar. Também se deve dizer que os interesses eram atravessados por aqueles elaborados pelos demais pesquisadores, mas havia um foco de interesse que poderia ser considerado singular. Enquanto eles se interessavam por questões relacionadas à gestão e ao papel dos entes federativos na cooperação, a nós interessavam os investimentos subjetivos do desejo na vida cotidiana. Naquele momento, o que interessava fundamentalmente era a questão da vinculação e o investimento subjetivo em ideias, objetos, protocolos de comportamento, procedimentos, coisas e dispositivos. Assim como ideias e valores, como direitos à educação, direito subjetivo público, acesso, igualdade, equidade, escola, conhecimentos, também instrumentos de política pública, como currículo, avaliação, planos (Plano Nacional de Cultura – PNC), leis (entre elas, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), o Fundeb, o Fundo Nacional de Desenvolvimento Social (FNDS), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), indicadores (o Ideb) etc., instrumentos que vão sendo agenciados na materialidade da vida institucional e conformam discursos e subjetividades.

Entretanto, pode-se acrescentar uma camada de interesse, direcionando-a às gramáticas que ordenam as intencionalidades dos atores. O que diz ou esconde um subentendido? Existem interlocutores que permanecem ocultos e que orientam e dão sentido ao dito? O que está presente no que se diz, mas que não se revela de forma direta? O interesse pelo uso da linguagem, suas estruturas complexas, retóricas, gramáticas, ambiguidades, deslizamentos, dobramentos, texturas significativas, representam o valor da entrevista única na análise.

Ao lado do “trabalho sério” de análise da cooperação federativa – reflexão que se estendia dos papéis dos governos federal, estadual, distrital e municipal na garantia de escolarização de qualidade até as possibilidades de que o empenho pela qualidade significasse maior eficiência e efetividade dos gastos públicos –, as nossas preocupações sempre pareceram as mais triviais. Quais sejam: a concretude das relações, eventos e acontecimentos, os efêmeros que estruturam processos de gestão ou, melhor dizendo, as relações entre diretores, coordenadores, professores, estudantes e comunidade. Questões traduzidas nas singularidades dos discursos, pelo menos até onde um discurso pessoal – o de um entrevistado particular – pode ser singular e revelador de processos institucionais.

Sem dúvida, os modelos mais abstratos que descrevem as relações entre atores estruturam as interações cotidianas; as oposições não são absolutas, e o nível mais

TEXTO para DISCUSSÃO

geral (molar) é interdependente dos movimentos cotidianos e moleculares. Entretanto, os discursos de cada ator, de cada entrevistado, se hierarquizam, convergem e se opõem em diferentes pontos e questões.⁶

Nos modelos interpretativos que focam níveis mais gerais das estruturações institucionais, as interações cotidianas não merecem as honras da seriedade, inclusive porque carecem de descrição densa e são caracterizadas por forte mediação conceitual; nas interpretações de nível molecular das práticas, exigem respostas a perguntas a respeito de como as coisas funcionam e não dos seus *porquês* ou como deveriam funcionar normativamente. Entretanto, as modalidades de interpretação são complementares. Tudo interessa.

No processo de entrevista, operam duas modalidades ou concepções: uma exploratória; a outra, categorial. Isto é, a última, compartilhada no projeto de pesquisa inicial, parte da arquitetura, de uma ideia, de um modelo e, simultânea e coordenadamente, dos dados, se debruçando sobre o mapa das empiricidades, procurando confirmações, corroborações, dissonâncias e a consolidação de narrativas de resolução de problemas. As aderências não importam. Interpretar é tensionar palavras e fatos. Modelo e mundo empírico guardam entre si relações de estranhamento.

Na exploratória, toda a questão é saber como serão resolvidos os problemas; mesmo sabendo que as soluções não podem ser modelizadas ou derivadas dos dados, algo pode ser marcado, demarcado, estilizado, enfatizado, a partir deles, das quantidades, das medidas. O que verdadeiramente importa é a descrição da escola como máquina ou tecnologia social de produção de significados e subjetividades.

6. O pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari nos inspirou: “molar” e “molecular” são conceitos que designam dois tipos distintos de segmentaridades ou formas de organização sociais e psicológicas que coexistem e se complementam. O molar refere-se a processos, estruturas ou segmentaridades duras, que agem em grandes escalas e de modo mais rígido e consolidado. São as categorias amplas, classificações sociais estáveis (como o Estado, classes sociais, instituições) que moldam e uniformizam os comportamentos e grupos em grandes conjuntos. O molar organiza e formata a vida social e política em macroescalaridades fixas e duras. Por outro lado, o molecular descreve processos e segmentaridades mais flexíveis, locais, singulares e dinâmicos. Refere-se às partes móveis, menores e mais fluidas que compõem o social e o subjetivo, tais como as relações interpessoais, afetos, linhas de fuga e multiplicidades que escapam às categorias rígidas do molar. O molecular opera em microescalas e permite a existência da diferença, da criatividade, do fluxo e da transformação. Deleuze e Guattari mostram que o social, o político e o sujeito são atravessados simultaneamente por essas duas forças, molar e molecular, que se interpenetram continuamente: o molar impõe limites e segmentações, enquanto o molecular atua como um fluxo de possibilidades que pode desterritorializar ou escapar dessas segmentaridades duras. Assim, o molar e o molecular são conceitos-chave para entender a dinâmica entre estrutura e multiplicidade, controle e liberdade, rigidez e fluidez no pensamento deles. Ver Deleuze e Guattari (1996); Derrida (2005).

As performances medidas pelas avaliações padronizadas ou pelas avaliações habituais de sala são apenas uma fração da rica experiência educacional.

4.4 Considerações das impressões do Ideb na entrevista única

Em geral, os indicadores servem para reduções sem volta. Ao invés de fecundar, multiplicar, diferenciar, desdobrar, a escolha recai na metáfora do alvo, ir ao ponto, pegar atalhos, evitar volteios do argumento, da multiplicidade e do caos de enunciados interpretativos, múltiplos e vacilantes. Contudo, não foi isso o que o conjunto e as estratégias adotadas pelas pesquisas almejavam. Todavia, deve-se dizer que a simplificação jamais evita o “caos”; esse permanece tanto no fenômeno quanto no plano de fundo da argumentação, como se vê na análise de uma única entrevista.

No discurso capturado pela entrevista, há conhecimento, mas também há um jogo “barroco” de argumentos, estratégias de fuga, volteios, mais do que argumentos estruturados, recusa ou, talvez, resistência ao tipo de avaliação implícita no Ideb.⁷

Portanto, neste texto para discussão pretendeu-se enfatizar outros dados e planos de fundo surgidos na pesquisa, que operam em um deslocamento da análise para a cena da entrevista. Evidentemente, não houve a pretensão de esgotar nenhum tema; ao contrário, apenas tocá-lo para estender os diálogos propostos pela pesquisa.

Assim, o foco foi uma entrevista específica. O tema da entrevista interessa mais do que seus conteúdos, e o deslocamento para as interações subjetivas precede ambas. Desse modo, o mais importante é a reflexão que a educadora faz a respeito da sua própria prática, como apresenta sua experiência como professora, coordenadora ou gestora e, mais do que isso, como membro da comunidade que envolve a escola e seu contexto, e também como parte de uma “burocracia educacional”, parte de um sistema com seus inumeráveis instrumentos de política, com seus significados variáveis e ambíguos.

7. Aqui, trabalha-se com a concepção de que um indicador como o Ideb não tem a pretensão de eliminar o impreciso, o subjetivo, o singular ou mesmo de apagar fronteiras entre escola, educação, cultura e contexto, mas indiciar dinamismos, efeitos, desempenhos, possibilidades e necessidades. Caso os indicadores pressuponham segmentação, precisão e purificação dos fenômenos educacionais deve-se recontextualizá-los discursiva e metodologicamente, pois eles se referem a realidades cada vez mais transversais, misturadas, hibridizadas e “impuras”. Como instrumentos, os indicadores podem ser definidos como parte dos dispositivos de política, ou seja, são interdependentes de quadro de referência da política e da atuação dos diferentes atores, das suas escolhas normativas e estão certamente associados aos métodos selecionados para organizar as ações. Podem ser questionados em seus usos, são objetivados, mas podem ser ressignificados.

TEXTO para DISCUSSÃO

Todos esses elementos estão costurados pela ideia dos investimentos subjetivos na educação. Esse ponto, apesar do estilo diferenciado que se exercita, é comum a todos os que desfrutaram do convívio da pesquisa; todos reconhecem a importância da educação e são militantes a favor do acesso e do exercício de uma educação de qualidade, acreditam que a escola brasileira não é um deserto de qualidade, como insinua a opinião comum; ali se formam arquipélagos de ilhas férteis, com muitas escolas desabrochando em flores e florestas, outras ainda tateando caminhos e cooperações, e que professores, em sala de aula ou na administração escolar, são os protagonistas de um teatro que envolve múltiplos atores e cenários.

As entrevistas e a visão de campo da escola reforçaram a ideia de que a instituição é atravessada por fatos cognitivos, afetivos, organizacionais, políticos, econômicos e sociais, numa luta incessante para produzir educação.

Sem a perspectiva de campo, a educação é cálculo e contemplação dos aparatos e alicerces da construção, podendo-se vislumbrar resultados. No local, é a experiência de agenciamentos coletivos, de discursos, pequenos atos e acontecimentos. Nesse caso, nunca se sabe como e quando alguém vai aprender, quais acontecimentos são mais ou menos fundamentais: escolarização da mãe ou do pai, herança cultural, socializações, a própria escola, aspectos socioeconômicos ou mesmo ações de políticas públicas específicas (transferências de renda, merenda, transporte, busca ativa etc.).

Aprender é um movimento encadeado de cognição, memórias, afetos, fugas e resistências. Gerir é empenhar atos no cotidiano, exercer ações, deslocar as grandes diretrizes, reterritorializando-as e as circunscrevendo no espaço da ação. Nada de arquitetura, de modelos, soluções pré-configuradas.⁸ Esta forma de atuação ficou muito clara na entrevista analisada: fazer educação significa agenciar conexões com os alunos, com outros professores, com temporalidades e espaços, com currículos, com disciplinas, com indicadores, com projetos. Enfim, como as forças da escola são mobilizadas para a performance?

Mesmo colonizada pelas premissas estruturais da política educacional, as práticas resistem e se alinham, fazem o que é possível, reproduzem a epistemologia da fragmentação dos saberes, das hierarquias das “qualidades humanas” e da disciplinarização,

8. Não queremos dar um tom normativo a essas assertivas. O papel do diretor e do coordenador da escola pode de fato se tornar apenas um ponto na linha de transmissão de ordens da administração superior. Não foi o caso observado. O papel das avaliações pode se tornar uma estratégia para corroborar distribuições e desigualdades normalizadas. Também não nos pareceu ser o caso.

ou reconstroem o espaço da experiência compartilhada, da mobilização, mesmo tendo que reproduzir os padrões previamente selecionados pelo sistema de educação.

A epistemologia hegemônica da escola pressupõe a presença de sistemas hierárquicos, centros de significação e de memória organizada que conferem sentido a disciplinas especializadas. Daí surge a ideia de controles metodológicos e positivistas da ciência, da classificação das ciências em hierarquias, conforme se afastam das ciências positivas e da precedência do intelecto e da memória nos processos de cognição.

Aqui não haverá uma única forma de experiência, embora a entrevista a ser analisada seja única, que se replica ao infinito, mas experiência singular, atravessada por inércias e energizações provindas de diferentes atores e planos organizacionais. Mais do que singularidades e heterogeneidades, transversalidades.

Os organogramas da organização vertical foram referidos de forma direta ou fantasmática nas entrevistas, assim como os marcadores de qualidade da máquina avaliatória. Entretanto, as horizontalidades não foram percebidas de forma alternativa, pois implicam um plano de imanência, de encontro entre máquina disciplinar (cortes entre salas, disciplinas, professores de matérias e mesmo na segmentação absoluta de espaços; aliás, estes estão pressupostos como constituintes da escola-máquina de vigilância e disciplinamento) e subjetividades. A escola é tratada, em geral, como tendo existência maciça. Entretanto, na realidade, ela é atravessada por linhas de força, pulsões, heterogêneses etc., que constroem a existência de cada escola singular.⁹

5 A ENTREVISTA ÚNICA COMO REGISTRO DAS ESTRATÉGIAS DE FUGA DIANTE DOS RESULTADOS DO IDEB

O sucesso na implementação de instrumentos de planejamento escolar envolve a gestão da escola, isto é, do equipamento, da administração e dos recursos humanos, mas também a coordenação dos recursos pedagógicos e destes com o currículo. A pedagogia aplicada envolve a presença do currículo e a percepção clara dos conteúdos e dos desempenhos individuais desejáveis, o que remete sempre à necessidade da avaliação. Além das avaliações rotineiras, presentes na escola mediante avaliações internas, isto é, por meio de provas, trabalhos de diferentes tipos, acompanhamento

9. Em Deleuze e Guattari (1996), máquinas não se referem apenas a objetos técnicos, mas a qualquer sistema de agenciamento, cortes em fluxos, desdobramentos que produzem efeitos de sentido, desejos e territórios. As máquinas operam nos âmbitos psíquico, social e político conectando elementos heterogêneos, produzindo corpos e subjetividades.

TEXTO para DISCUSSÃO

de deveres de casa e observação direta, existem, ainda, formas de avaliação e monitoramento externos.

A difusão de avaliações externas está associada com a permeabilidade da escola e dos professores à cultura de gestão por desempenho e se associa, empiricamente, às atividades da escola como unidade autônoma, capaz de promover o trabalho em equipe, definir estratégias pedagógicas e se adaptar às necessidades do contexto, transformando o trabalho dos professores.

As “expedições de campo” – como o grupo de pesquisadores denominou as visitas para entrevistas – constataram a existência de práticas de apoio, acompanhamento, reforço e monitoramento de desempenho por parte de agentes externos, além daqueles realizados pelo MEC por meio do Saeb, como foi o caso no Piauí (Corbucci e Matijascic, 2019). O que se vê nesses exemplos é a rotinização de avaliações externas em muitas escolas e no sistema educacional brasileiro.

O Ideb, como se sabe, está alinhado a essas estratégias. A cultura de gestão por desempenho não está necessariamente ligada às ideologias da meritocracia ou do produtivismo e com elas não tem relações fortes, pelo menos não acontece sempre.

A ideia de desempenho educacional tem simplesmente conexão com uma visão clara a respeito de quais capacidades e habilidades deveriam ser desenvolvidas pelos alunos em sequência e ritmo adequados. Todavia, deve-se registrar que a avaliação externa não é bem recebida em muitas situações, sendo percebida como parte de uma ideologia tecnocrática e mercantilista.

As questões que a pesquisa se fazia, como já referido, eram sobre como pensar a implementação de políticas públicas que possibilitem a melhoria do desempenho dos alunos e qual poderia ser o papel do Ideb nesse contexto. Evidentemente, o Ideb se articula e repercute em todo o sistema educacional, em processos pedagógicos, avaliações internas, gestão da escola e funcionamento do pacto federativo na educação.

A questão particular, a partir da entrevista única, é saber como a análise da entrevista poderia indiciar a densidade e complexidade das relações entre professores, coordenadores e diretores com os significados, os usos da avaliação externa em geral e do Ideb em particular. Nesse sentido, a escola não pode ser tratada como um serviço público homogêneo, mas um conjunto heterogêneo atravessado por múltiplas linhas de força e fugas.

Como se sabe, uma das interpretações a respeito de desempenho escolar é que seria determinado pelas condições socioeconômicas. A escola reproduziria desigualdades sociais. Esse argumento é forte, embora diferentes pesquisas já tenham demonstrado que a escola tem autonomia e é uma instituição que amplia oportunidades e capacidades.

Então, dois pontos podem ser destacados e contextualizam o desempenho das escolas. Um é a organização estrutural da escola, o outro é o contexto social que é internalizado (origem social dos alunos). Ambas as explicações sombreiam e dão sentido às respostas. Seja qual for a opção, o desempenho é construído socialmente.

Passamos a uma descrição sobre os principais elementos registrados na entrevista e que contribuem para os propósitos deste trabalho.

A entrevistada é diretora e professora, tendo qualificação para os anos iniciais até o ensino médio, regência, trabalhara na sala de recursos por ter formação para dar aulas para alunos especiais e assumiu a direção por eleição.

O telefone tocava sem parar.

Da sala, ouviam-se os alunos, e a entrevista foi entrecortada por vários professores e alunos para cumprimentos, perguntas ou outras demandas do diretor. Nenhuma parecia urgente, mas todas foram respondidas com receptividade e presteza.

Em diferentes momentos o entrevistado teve que parar para responder a questões relacionadas a diferentes temas: deveria estudar algo para orientar os professores, tinha que responder a alguma questão administrativa etc.

Por si só, essa questão recusa a imagem da escola como mera unidade administrativa. Ao contrário, ao reafirmar sua autonomia, ela a reconfigura como um terreno dinâmico de construção e mobilização social e pedagógica.

O interessante, cabe enfatizar, é que antes de aceitar responder diretamente às questões a respeito do Ideb, aliás feitas de forma direta, o entrevistado preferiu responder por aproximações sucessivas. Chamou atenção para o prédio da escola, suas deficiências, controvérsias relacionadas a qual órgão seria vinculado, quem teria responsabilidade por reformas e manutenção (prédio era cedido à Secretaria de Educação do Distrito Federal por outro órgão), e deslocou a sua ênfase para o trabalho de regência de sala e para as qualidades técnicas e morais dos professores, sempre muito dedicados e empenhados nas atividades pedagógicas e disponíveis para as necessidades da gestão.

TEXTO para DISCUSSÃO

Na sequência, apresentamos quatro boxes, denominados de linha de fuga, para representar as estratégias nas respostas dadas às perguntas formuladas na entrevista única, como método de pesquisa.

O box 1 apresenta o primeiro conjunto, que permite mostrar a contextualização complexa que o entrevistado faz do Ideb, respondendo às questões por meio das formas de gestão e capacidade dos professores. O box 2 apresenta o diálogo que introduz o julgamento do entrevistado a respeito de causas sociais para o fraco desempenho escolar. O box 3 mostra como a escola reage às dificuldades dos alunos e como se portam com relação ao Ideb. No box 4 está como se dá o monitoramento do Ideb.

BOX 1

Linha de fuga: gestão e capacidade dos professores

- Porque você acha que o Ideb é tão bom [na escola]?
 - A estrutura física não faz parte, o prédio não era da escola, foi cedido para a secretaria da educação, está emprestado. A gente recebe as verbas do governo por ser uma unidade de ensino e não porque necessitamos; as necessidades são muitas, as salas são menores, o espaço físico é pequeno, menor que..., as salas são superlotadas...
- É, mas quantos alunos você tem por sala?
 - Em geral é de 28 a 33. Mas não deveria, aqui meu limite é de 33, eu tinha que ter aqui no máximo 28, meu limite, e eu tenho turmas com 33 e ainda tem alunos especiais, mas eu tenho de diminuir, mas não posso diminuir tanto. O espaço físico não é o nosso forte. O prédio bem sucateado, bem antigo, que tem todo o tipo de necessidade na parte elétrica, na parte hidráulica. Com desafio a gente ainda faz. O ponto forte é o corpo docente, é diferenciado. Os professores são excepcionais. Principalmente nos anos iniciais. A equipe gestora foi se desfazendo por um tipo de doença [aparentemente a entrevistada se referia a estresse laboral ou depressão]. O grupo foi trabalhando praticamente sozinho. Eles chegam cedo, não faltam, são compromissados...
- São todos concursados?
 - Hoje eu tenho um grupo de vinte professores docentes no vespertino, anos iniciais e pelo menos doze são efetivos. Os contratos temporários vêm no lugar das aposentadorias. Eu vivo um compromisso, um grupo compromissado, e quando vem um contratado, chega e pergunta o que podem fazer.

(Continua)

(Continuação)

- Como você avalia o apoio do governo, Secretaria de Educação, apoio logístico de formação de professor?
- Não vejo que está positivo, não. Os cursos estão concentrados na Eape [Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação], a Eape é muito longe, mas quando que vê é um semestre inteiro. Elas fazem porque elas têm que pular a barreira, se fosse descentralizado..., o suporte que eu tenho é da chefia imediata, que é o diretor da regional e chefe de setor lá dentro [falava da dificuldade do apoio da Secretaria de Educação]. Me senti protegida, eu senti que tinha com quem contar [apoio regional]. Os chefes vêm quando podem, mandam mensagens, dão apoios bem pontuais.

Como se vê, a questão relacionada ao Ideb é delimitada e relativizada no ponto de partida pela entrevistada. Não se trata de desconsideração absoluta em relação ao uso do indicador, mas de uma linha de fuga, estratégia que impõe algo significativo e singular à interpretação do Ideb. Os resultados do Ideb não exigiriam estratégias específicas, apenas a continuidade do trabalho rotineiro de sala de aula e o agenciamento do apoio das famílias. Muitas interpretações podem advir aqui.

A entrevistada tratou rapidamente de enfatizar os méritos da equipe de professores, suas experiências e dificuldades de contexto. Algumas dessas respostas pareceram aos entrevistadores um pouco exageradas. Por exemplo, eles ficaram admirados com a conservação e ordem da escola, sobre o que foram prontamente refutados, com o exemplo de deficiências nas partes elétrica e hidráulica.

Esse não é, entretanto, o deslizamento discursivo mais importante em relação ao nosso ponto central. Outro sobressai e relaciona a escola com o governo, com desafios de gestão e com a situação de classe ou origem social dos alunos. Ou seja, as respostas foram separadas em duas partes: a escola no contexto do sistema educacional e a origem dos estudantes.

5.1 A escola

No que se refere ao primeiro ponto – sobre a escola – foi destacado que a oferta de apoio e capacitação do governo seria sempre inadequada para a situação da escola e dos professores, segundo foi dito na entrevista. Como os professores têm que lidar com trabalhosos processos formativos e de capacitação, o governo faria escolhas equivocadas ao não se sensibilizar com as necessidades específicas dos professores, tal qual a distância dos cursos ofertados do local de trabalho.

TEXTO para DISCUSSÃO

Mesmo com problemas ligados à atuação do governo e à organização, a escola teve desempenho reconhecidamente alto e, como virou referência pela sua qualidade, a demanda, conforme disse o entrevistado, passou a ser muito grande, sobretudo de estudantes vindos de outras regiões administrativas.

O comportamento de fala joga um papel central na descrição dos fatos e tem papel regulador moral da descrição. A fala do entrevistado se concentra habilmente em elementos internos e é menos precisa quando lida com os distantes, pessoas ou fatos. O que é externo é minimizado ou enfatizado segundo os interesses argumentativos. Para dar um exemplo, a entrevistada diz que o governo dá apoio, mas não consideraria interesses específicos da escola e dos professores.

Nessa mesma situação argumentativa, o governo desaparece como condição de funcionamento da própria escola. Com isso, as atividades rotineiras que dependem do próprio governo são minimizadas – podemos citar como exemplo as transferências de recursos, que sequer são abordadas. Por outro lado, as dificuldades originadas do contexto social ganham relevância, construindo a argumentação de que a escola aparentemente tem certa estabilidade e isolamento do contexto de vulnerabilidades e exclusões sociais, sem ter instrumentos para atacá-los como problemas alcançáveis pela escola.

“Ninguém é excluído”, mas os alunos de fora, que não foram acompanhados em todo o ciclo escolar, foram considerados os mais “difíceis”. Não ficou claro quais critérios de seleção estavam sendo aplicados para incluir e excluir os demandantes.

5.2 A origem dos estudantes

No ponto que se refere à origem dos estudantes, é interessante constatar que os alunos que vêm de longe foram considerados pelo entrevistado, em geral, mais fracos, com pais que trabalham muito e que não dão tanta atenção às necessidades educacionais dos filhos. Inúmeras considerações sobre a disposição física e mental dos estudantes também são mencionadas, que eles não têm tempo e que estariam cansados quando chegam a casa, depois de longa jornada na escola e de grande período gasto no trajeto de ida e volta, para se dedicarem aos estudos.

O julgamento do entrevistado pode ser considerado como parte de um sistema classificatório, embora também corresponda a uma verdadeira ordem moral. Funda-se sobre traços de comportamento, sobre índices subjetivos de enquadramento,

emolduramento de ações, pessoas e coisas, tendo como consequência classificar e hierarquizar os alunos por estilo, levando em consideração vestimenta, origem, lugar de moradia, classe social, aspectos que não escapam ao campo das representações e distribuições sociais.

Se nada no desempenho dos alunos desconstruir essas impressões, elas ficam registradas no comportamento próprio do aluno, nas estratégias de gestão escolar e pedagógica e nos argumentos sobre desempenho dos alunos.

A realidade ou interpretação do desempenho pelo Ideb é embaralhada pela presença de alunos de cidades distantes, mas as causas externas, apesar de podermos mantê-las tal como foram formuladas, devem ser objeto de considerações adicionais. Nesse caso, seriam possíveis intervenções pedagógicas, ações de agenciamento da escola em relação aos pais e em relação ao desempenho dos alunos.

As reuniões pedagógicas entre professores e pais, entre professores e entre professores e alunos foram apontadas como recorrentes. Entretanto, é de se reconhecer que algumas situações são mais difíceis e apresentam menor governabilidade por parte da escola.

Assinale-se, no entanto, que os sentidos da avaliação aqui não se fundam apenas na atuação neutra e universal dos agentes públicos, mas em seletividades importantes, ancoradas nos julgamentos de origem sociológica, por assim dizer.

Outra forma de classificação social, reforçada institucionalmente, é a da idade. Lidar com adolescente, por exemplo, que é uma categoria geracional ou etária, implica, como nos disse a entrevistada, outro tipo de cuidado, pois o engajamento institucional do adolescente se traduz em interesses pluralizados, como namoro, sexualidade, socialização, experimentação de outros possíveis etc.

Paradoxalmente, a escola visitada não se situa numa localização de vulnerabilidade social aberta, embora receba alunos de outras localidades que podem ser considerados de menor renda, maior violência e riscos. Devemos lembrar que muitos alunos, conforme disse o entrevistado, se deslocam de regiões administrativas distantes e podem demorar até duas horas nesse trajeto. O entrevistado demonstrou muita sensibilidade para essa situação de múltiplas vulnerabilidades, chegando inclusive a citar problemas e a oferta de drogas na porta da escola. Claro, essa prática não se relaciona diretamente ao contexto de vulnerabilidade econômica e se constitui em problema adicional que expõe os estudantes a riscos variados.

TEXTO para DISCUSSÃO

BOX 2

Linha de fuga: distância do governo em relação às demandas dos professores e etiquetação dos estudantes

- O corpo discente é 50% de cidade próxima, a procura por vaga é grande (de trezentas a quatrocentas vagas). Seria mais fácil se fosse apenas os anos iniciais. Os anos finais é diferente. Nos anos iniciais é mais lúcida, o trato com professores é melhor. Anos iniciais é outro tipo de gestão. Adolescente [anos finais] é diferente, menino vai pra sala, desatraca um casal ali, guarda outro ali, dispensa uma turma lá [...] é por turno, de tarde são os pequeninhos.
- Os alunos fracos que eu tenho, eu tenho alunos de cidades mais distantes, são alunos que moram longe, vêm no transporte, sai de casa cedo, os pais trabalham demais, não têm tempo para acompanhar, chegam a casa com suas tarefinhas, às sete, sete e meia da noite. Não têm ânimo de fazer nada, quer um banho, quer distrair, descansar... Geralmente os que dão trabalho com conteúdo são os que vêm de fora. [Os mesmos alunos que fazem os anos iniciais, fazem os finais, não tem muita rotatividade].

Outra questão que saltou da entrevista foi a dos alunos com deficiência. O número de alunos com deficiência é relativamente pequeno, mas afeta a dinâmica das salas, desafio que é aumentado quando se constata o grande número de alunos com transtornos, como assinala a entrevistada. Esse ponto será retomado a seguir, sobre o baixo desempenho dos alunos.

Então, vê-se que as dificuldades para a administração da sala de aula aumentaram, o Ideb não as considera, e a reflexão feita sobre elas faz abstração. Ainda assim, acredita-se que a abstração é razoável, mas foi incluída na análise uma causa que está no entremeio entre variáveis intrínsecas e extrínsecas.

É possível que essa dicotomia não faça mais sentido nesse contexto de alunos com deficiência e com alguma espécie de transtorno, em especial se usarmos as lentes da análise molecular. Simplesmente postular uma “dialética” entre variáveis intrínsecas e extrínsecas talvez seja uma hipótese que não faça sentido.

Possivelmente, tenhamos que criar mais classes, gêneros e espécies no nosso sistema classificatório, que considerem outras dificuldades, talentos e desejos dos alunos em suas singularidades (cognitivas e socioafetivas) e estruturas familiares. A escola não tem valor em si, ela é objeto de estratégias sociais de reconhecimento ou recusa de grupos de alunos com diferentes características cognitivas, físicas e sociais.

Para além de reproduzir ou minimizar as desigualdades socioeconômicas, a escola desempenha um duplo papel: ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades, opera como um dispositivo de normalização - estabelecendo e cobrando

padrões específicos de conduta e de cognição sobre o que é considerado adequado no ambiente escolar.

BOX 3

Linha de fuga: avaliação e respostas administrativas ao baixo desempenho

- Vocês têm tratamento especial com eles?
- O que acontece: em 2009 fizemos uma pesquisa, e a gente teve uma constatação [sobre quem são os alunos com baixo rendimento]. Tenho um setor de apoio, eu tenho um pedagogo lá, um serviço de orientação, tenho um polo, que é de SM, mas funciona aqui, aluno com transtorno, a sala de recursos, que é de aluno especial. Se a dificuldade for de aprendizagem, o pedagogo atende, a gente vê o que está acontecendo, se for um transtorno, especial, a gente atende, com atendimento específico. Hoje devo ter uns 21 ou 24 alunos [especiais], mas se eu for falar de transtornos, tem quase oitenta [Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH; e Distúrbio do Processamento Auditivo Central – DPAC].¹ Onde a gente encontra as dificuldades?

Nota: ¹ O TDAH é um distúrbio de atenção, caracterizada pela hiperatividade e impulsividade. Leva a problemas de atenção seletiva e sustentada, memória operacional e funções executivas com consequências na interação social, aprendizagem e organização temporal, espacial e executiva. O DPAC é um processo complexo que mobiliza diversas áreas cerebrais para perceber, organizar e integrar estímulos auditivos exclusivos ou concorrentes e assim compreendê-los. Depende de outras funções neurológicas como a atenção, a memória e as funções executivas. Disponível em: <https://neurosaber.com.br/disturbio-do-processamento-auditivo-central-e-tdah/>. Acesso em: 12 de jun. 2025.

O entrevistado mostra que, além das práticas de avaliação e acompanhamento rotineiro da escola, com coordenação pedagógica, conselhos de classe e reuniões com pais e alunos, lança-se mão de diferentes estratégias de apoio, reforço e orientação. São eles: serviço de orientação, setor de apoio fora da escola, sala de recursos, pedagogo e campanha para melhorar os índices do Ideb.

A entrevista chamou atenção para as razões sociais da mobilização e desmobilização em relação ao Ideb, o que talvez possa ser visto como uma questão relevante no tratamento do Ideb como parte dos sistemas de monitoramento e gestão de desempenhos. A escola deve perceber o Ideb como um indicador que agrega algo às avaliações e processos habituais da escola. O índice alto pode ser apenas consequência das rotinas pedagógicas e de mobilização escolar ou pode ser um instrumento que dá atenção a falhas e potenciais. No caso das falhas, deve estimular a ação. Nos potenciais, pode incentivar trocas e ações transversais entre professores e escolas.

TEXTO para DISCUSSÃO

A entrevista voltou diretamente ao tema do Ideb. Perguntamos se havia comparação com o Ideb de outras escolas. Três movimentos aconteceram na resposta. O primeiro: uma avaliação comparativa, em que a entrevistada dava uma explicação para o Ideb, fazendo uma crítica à política de não reprovação. O segundo: uma avaliação e contextualização crítica dos usos possíveis do indicador e de seus sentidos na escala da gestão escolar. Por fim, realizamos um terceiro movimento analítico, motivado pelo nosso próprio estranhamento diante de certos temas emergentes na entrevista. Cabe ressaltar, contudo, que embora esse movimento tenha sido disparado pelos conteúdos organizados no box, a reflexão não fica confinada a ele, desdobrando-se ao longo da análise que se segue. Vale a pena retomá-lo, pois expressa a tensão entre o ponto de vista da escola e do pesquisador externo, experiente em lidar conceitual e empiricamente com indicadores.

BOX 4

Linha de fuga: acompanhamento do Ideb

- A gente fez a campanha, a gente queria melhorar os nossos índices. Isso aí tem a historicidade. Aqui, não temos Idebs tão ruins, mas tem uma questão de acomodação. Tem muita pressão [para mudar a situação do Ideb]; o terceiro ciclo é uma forma de pressão, porque ele quer resultado bom, quer ser a Unidade da Federação que menos reprova. Mas na prática os professores se veem desmotivados [os alunos percebem que não serão reprovados e não se esforçam]. A retenção é um instrumento do processo de aprendizado [A professora chamava atenção para questões de disciplina e estímulo].
- Deixe eu te fazer uma pergunta muito específica. Aqui vocês têm meta do Ideb? Ou vocês vão fazendo o trabalho e o Ideb é uma consequência?
- Não. A gente não tem meta e até pensa que não é bom ter, gera uma frustração e pensam que tá tendo uma cobrança além do limite, mas a gente tem anseio de aumentar. São pequenas coisas, aqui não tinha agenda, não tinha como comunicar com os pais, anos finais, não tinha um comunicador para falar com os pais, o professor falava, o menino que gravava, gravava, que anotava, anotava e acabou... aqui a tarde era lotada de pais [procuravam saber dos trabalhos]. Para aumentar o índice é fazer os deveres de casa, cobra agenda, bate na agenda, um caderninho de R\$ 2,50. São situações que tem que travar. A gente está avaliando o tempo todo. Hoje eu tenho total interesse de saber [sobre o desempenho]. Tem toda uma mobilização para os alunos aprenderem, reforço. Aqui não se separa em turmas. Mas às vezes separa, todo o mundo tem trauma da turma [risos]. A experiência é péssima. É como turma de nivelamento, com cada aluno com um atraso. Como o professor vai fazer?

Percebeu-se que a entrevista, que procurava exemplificar questões gerais a respeito do Ideb, foi recontextualizada para fazer sentido a partir das referências e problemas locais. O entrevistado nos chamou a atenção para múltiplas questões localizadas, entre elas a grande demanda por vagas, o que redefine os sentidos da avaliação da escola pelo Ideb. Pode-se dizer, então, que o Ideb, além de servir de medida

de comparação de desempenho entre as escolas, de chamar atenção do sistema educacional e dos professores e, além de servir potencialmente, como dissemos em *Lições de Experiências Exitosas* (Codes *et al.*, 2018), como instrumento da coordenação federativa e da gestão por desempenho, também serve de referência para a decisão das famílias sobre onde tentar vagas escolares para seus filhos. O ranqueamento das escolas pelas notas do Ideb passa a servir de referência para as estratégias familiares.

O indicador gera tensões de demanda por se tornar sinalizador de qualidade, farol para a procura por vagas. A consequência é a hierarquização das escolas e das escolhas preferenciais das famílias de certas localidades, novas classificações e estruturas sociais. No polo oposto, por definição, estarão as escolas com baixo Ideb, pouco prestígio e, provavelmente, estigmatizadas no mercado educacional.

A existência de escolas com bons desempenhos educacionais e outras com desempenhos baixos aumenta a heterogeneidade dos sistemas educacionais e os desafios organizacionais. Além disso, ocorre a constituição de identidades sociais contrastivas, ligadas ao pertencimento a escolas com diferentes performances, ao reconhecimento e à distribuição de estigmas em função das desigualdades e àqueles desempenhos diferenciais, quer dizer, bons e ruins. Essas classificações têm aderência tanto pessoal (diretores, professores, coordenadores, alunos, famílias etc.) quanto institucional. As escolas não são homogêneas e, além disso, engendram desigualdades. Ademais, há de se considerar que o bom desempenho é um rumor, uma impressão social, cuja objetivação depende de uma série de fatores, inclusive a confiança ou não no indicador, mas sobretudo a “boa fama” da escola, o seu “prestígio”, o reconhecimento da escola e sua congruência com o indicador.

É importante prestar atenção ao que disse o entrevistado: “A gente não tem meta [sobre o Ideb] e até pensa que não é bom ter, gera uma frustração e pensam que tá tendo uma cobrança além do limite, mas a gente tem anseio de aumentar”.

A consideração a respeito dos significados do Ideb é interessante e revela cuidado com o excesso de ênfase na performance e, depois, medo subjetivo do insucesso. Nada nos leva a crer que exista uma desconstrução implícita da ideologia do mérito. Ao contrário, a ênfase nos esforços pessoais esteve presente todo o tempo, mas certamente podemos vislumbrar um contexto social em que o mérito deve necessariamente ser relativizado. Imaginamos que nenhum pai ou aluno mantenha esperanças e ilusões excessivas sobre o papel da escola diante do quadro dos mercados de trabalho contemporâneos.

TEXTO para DISCUSSÃO

O que se viu no “campo” foi exatamente a internalização gradual, embora ainda descontínua e insuficiente – por parte da escola, diretores, coordenadores e professores – das avaliações externas. A realização do Ideb implicou não a mudança completa das estratégias pedagógicas habituais, com a substituição de processos rotineiros de ensino-aprendizagem, mas a abertura de uma janela de tempo para o treinamento voltado à boa execução das provas, um ajustamento estratégico dos processos de organização das aulas exigidas pelo currículo às necessidades de responder às avaliações externas (Saeb).

Sendo mais diretos: nos anos de prova, para a escola da entrevista, a programação do aprendizado e dos conteúdos foi ajustada ao tempo de realização do próprio Saeb. Os resultados foram exitosos, mas deve-se enfatizar que as provas externas não tiveram, segundo foi dito, peso exagerado nas estratégias de gestão escolar ou nos processos de aprendizado, mesmo porque o treinamento para a resposta das questões-padrão do Saeb se ajusta aos conteúdos a serem ensinados e aos currículos. Para a realização das provas, segundo a entrevista, apenas se dedicou o tempo necessário, nada mais, nada menos, embora com ajustamento na ordem em que as matérias seriam ministradas.

Há ainda um terceiro movimento a ser considerado. As reformas educacionais recentes promoveram o fim da seriação e da reprovação sistemática. Embora o Ideb não tenha sido concebido para incentivar a não retenção, ele acabou gerando, de forma implícita, comportamentos específicos em relação à aprovação dos estudantes. A articulação entre as políticas locais e a lógica do Ideb desencadeou uma crítica radical ao indicador, como apontado pelo entrevistado, gerando imediata reação entre os pesquisadores. Ficou evidente uma clara dissonância – ou um excedente de sentidos – na compreensão que os professores das escolas públicas têm desse indicador. Diante desse impasse no espaço da entrevista, a saída deu-se por meio de uma linha de fuga: o reconhecimento mútuo dos limites explicativos do Ideb.

O mais interessante, entretanto, é que essa linha de fuga – a hesitação ou a recusa em tratar diretamente do Ideb – assumiu múltiplos contornos. A recepção acolhedora do entrevistado aos pesquisadores não significou adesão ao indicador. Não havia margem para convencimento, tampouco era viável impor sentidos àquilo que ele atribuía às suas próprias práticas. As entrevistas não se prestavam a isso, mas sim à compreensão do que estava em jogo naquela situação particular. As singularidades de posição se mantiveram: traduziam desconfiças, mas também concessões mútuas. O Ideb não era central na prática cotidiana.

A partir de agora, são exploradas as condições apontadas pela entrevistada e que dão o contexto significativo do Ideb. A entrevistada dizia que a “retenção” seria um instrumento importante de disciplinamento e incentivo positivo para o desempenho. Referia-se à possibilidade de aumentar a seletividade no fluxo de aprovação-reprovação. O contexto da fala, entretanto, já é de baixa retenção. Sabe-se que a retenção gera inúmeros desafios na gestão de sala de aula e na motivação dos alunos.

Na verdade, em geral, uma das características estruturais dos sistemas de ensino atualmente, em que pesem todas as considerações a respeito dos significados dos estímulos ou desestímulos da reprovação, que causam inclusive defasagem série-idade, é a seletividade social e escolar dos alunos, o que gera fortes desafios aos professores dadas as grandes heterogeneidades sociais dos estudantes. A retenção é seletiva por razões comportamentais e sociais em sentido geral.

No plano das relações sociais, a força se efetua através da fala, das palavras de ordem, das palavras que acusam erros e estabilizam sentidos. As violências mais temíveis são realizadas por meio de instruções verbais que, mesmo assim consideradas, não são, em si mesmas, nem força nem violência.

Os indicadores não existem senão na dimensão da linguagem, mas é interessante que ganhem a força da instituição, distribuição de qualificativos, de desempenhos bons e ruins, de uma certa correção de uso. Instrumentalmente, é uma medida que permite comparar e intervir. Sua utilidade promove uma evitação a qualquer dúvida sobre seu uso. No entanto, não há nada de substancial na entrevista a ser corrigido. Há posição que muda, desliza, dobra-se sobre a pergunta de forma estratégica, tramando, deslocando, escondendo e que também se mantém atenta e disciplinada pelo objeto das perguntas, posições singulares que concedem a suspensão de imposições de sentido, mas que mal escondem as palavras de ordem a respeito da importância do Ideb.

Interessante que, em certo momento, a entrevistada chamou atenção para o seu próprio poder disciplinador, algo que só se percebe no encontro com outras forças: a força da adolescência, do enamoramento, da sexualidade, que, não tendo lugar na escola, precisavam ser disciplinados, localizados, contidos, adestrados. Nessas relações há sempre um poder majoritário: a chamada à ordem, à contenção. É possível que, com toda a hospitalidade e acolhida, as relações de entrevista mantenham um espaço comum de referência: a escola, o currículo, a gestão, a coordenação federativa. A singularidade do entrevistador teima em se expressar, mas se recolhe à força da herança institucional, à força da coerção de desempenho e das responsabilidades educacionais.

TEXTO para DISCUSSÃO

Essa é possivelmente a objetividade possível. A entrevista apresenta uma indexicalidade tão dura, uma objetividade tão precisa quanto qualquer dado objetivo, entretanto as subjetividades estão ali, e são interpeladas pelas estruturas institucionais, pelas questões promovidas e pelas coerções ativadas durante a entrevista. O entrevistado sabe e afirma que o sabe; ao aceitar responder, presta homenagem, se apropria e compartilha dos sentidos das políticas educacionais, se abrindo aos pesquisadores e os acolhendo como a um outro.

Tal é o sentido ético da educação. Quem sabe?

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência de experiências educacionais exitosas no sistema de escolas públicas relativiza o pessimismo em relação à escola e seu desempenho. A implementação de práticas pedagógicas eficazes em escala ampliada relaciona-se com a formulação de currículos adequados, com acompanhamento suficiente e oportuno dos processos de aprendizagem, com boa capacitação e com incentivos à gestão.

Avaliações externas são estímulos à organização local, ou seja, são incentivos para a adoção de roteiros e conteúdos, bem como orientações e estratégias claras para os processos de aprendizagem.

Não descartamos aperfeiçoamentos necessários nas avaliações externas. O Ideb, por exemplo, não pode ser considerado como uma panaceia; na verdade, nenhuma avaliação o é. Considerar uma avaliação como tal seria tratá-la como um fetiche. Todavia, o Ideb é parte de um sistema cujo foco deve ser o aprendizado útil, a performance do aluno, sendo as avaliações instrumentos. Mas há alguns pré-requisitos: o mais importante é que as avaliações devem ser rotineiras, legítimas e com regras claras, estáveis por tempo suficiente para impactarem os processos internos das instituições escolares de forma organizada e contínua.

As avaliações também não foram descartadas como processo indevido ou inútil; ao contrário, foram sobretudo compreendidas e apoiadas como parte de uma política mais abrangente. O Saeb foi considerado como mais um recurso estratégico utilizado, entre outros, no processo de aprendizado.

O sucesso da avaliação externa decorre da clareza e adequação de seus objetivos. No espaço pedagógico, também depende do perfeito entendimento de seus sentidos. Os campos e entrevistas realizadas apresentaram exemplos de resistência (ideológica, política, pedagógica) aos processos de avaliação externa. O sucesso da implementação depende de que os atores - professores e gestores escolares – compreendam perfeitamente os potenciais e limites da avaliação externa, bem como o que se espera deles como atores-chave dos processos avaliativos. Soma-se a esse feixe de questões a necessidade de previsão de recursos financeiros e de gestão que façam sentido para os atores.

As práticas da escola, objeto desta entrevista particular, mostraram que a mobilização de professores para a resolução de problemas de aprendizado e outros relacionados às questões intrínsecas e extrínsecas é recorrente, embora nem sempre com alcance amplo, solução definitiva e permanente. Também revelou que, em termos de políticas públicas – que envolvem uma dimensão de temporalidade longa e escala ampliada – os sistemas de incentivos e prêmios financeiros conectados com desempenhos positivos são bem recebidos. Ou seja, de forma mais direta, a mobilização dos professores e da escola era apoiada administrativamente pela “regional”.

O contexto social, o que chamamos de fatores extrínsecos, provoca e desafia a instituição escolar e seu desempenho. Foram apontados problemas relacionados ao fluxo intenso e à forte intermitência dos alunos na escola, o que dificulta o acompanhamento individualizado e o processo de aprendizado, e que, provavelmente, impactam o Ideb.

A mobilidade dos professores também foi apontada como fator negativo para os processos de aprendizado, com prováveis impactos no desempenho rotineiro e, por consequência, no Ideb.

O contexto econômico também foi apontado como decisivo, por impactar a unidade familiar, a estabilidade das relações de proximidade e a insegurança existencial e psicológica, todas questões com impactos significativos no desempenho escolar. Todos esses elementos de contexto foram citados na entrevista. Vale enfatizar o contexto político como igual ou até mesmo mais importante do que os demais. As mudanças de governo e as mudanças do aparato administrativo foram recorrentemente citadas como aspectos negativos, incluindo a falta de apoio político de certa secretaria ou a “fulanização” da política, temas recorrentes de certa maneira.

TEXTO para DISCUSSÃO

A Secretaria de Educação é criticada, mas a crítica revela a importância de seus apoios, especialmente na capacitação, sendo considerada fundamental para o sucesso das escolas e dos alunos nas avaliações do Saeb. A gestão da escola encontra no apoio técnico-político e científico das secretarias um dos seus recursos organizacionais mais centrais.

Essas observações sugerem que experiências exitosas de gestão educacional, em que o desempenho nos processos avaliativos é satisfatório, tanto podem ser atraentes quanto objeto de desinteresse. Afinal, “cada caso é um caso” e cada caso pode ser questionado em sua aplicabilidade ou replicabilidade a outras situações. Outro fator que exacerba esses conflitos é a mudança constante de atores na arena decisória e de implementação, situações muito destacadas nas entrevistas, tendo como exemplo mais evidente as trocas de governo.

É preciso destacar que os casos observados de inovação e bom desempenho, embora não possam ser explicados exatamente pela presença de diretrizes claras, compreensão completa e complexa dos dispositivos institucionais ou pela exclusiva dedicação pessoal dos atores envolvidos, têm algo em comum: a mobilização das capacidades estatais, às vezes do município, noutras do estado. Evidentemente, o estado aqui é traduzido por redes de atores em relação de interdependência em qualquer nível institucional ou político.

Algo apresentado na entrevista pode ser relacionado à expectativa da presença de linhas políticas e administrativas estáveis. Esse fato ou expectativa nem sempre descreve as dinâmicas políticas reais. Se o sucesso escolar é condicional, os processos interativos institucionalizados que permitem formulação, implementação, aprendizado e reformulação podem ser incentivados no sentido exato em que aquelas interações influenciam os comportamentos e trazem perspectivas mais claras para o papel das avaliações na melhoria do desempenho educacional.

Portanto, a criação de incentivos para interações e trocas mais intensas, embora não possa ser apontada como solução para todos os males, parece ser um recurso indispensável para a construção de uma cultura voltada para a avaliação e para o desempenho. A questão aqui é coordenar ações, valorizar a avaliação como instrumento que se desdobre em planejamento pedagógico e diminuir os conflitos e resistências ideológicas. Afinal, o sucesso é relativo e provisório, mas a possibilidade de melhorar os resultados alcançados é parte de uma cultura.

Evidentemente, conflitos entre ideias, ideologias partidárias, interesses sindicais e concepções de mundo, como foi apontado, continuarão permeando as possibilidades de atribuição de significados às políticas educacionais, mas a autonomização da escola como foco é, de fato, um recurso estratégico para minimizar os desafios colocados pelas escolhas políticas e valorativas antagônicas.

A avaliação externa oferece parâmetros importantes para o processo decisório, mas as decisões sobre como lidar com os recursos reais dependem de movimentos e estratégias mais complexas e flexíveis dos atores diretamente envolvidos com a instituição escolar. As regras do jogo regulatório e as avaliações externas são objeto de reflexão e atuação estratégicas para as instituições escolares; entretanto, devem fazer sentido na escala da própria instituição.

Os exemplos da entrevista foram recorrentes nesse sentido, especialmente quando os professores, coordenadores e diretores de escola – no nosso caso em análise, todos viviam na mesma pessoa, na mesma entrevistada – apresentaram a si próprios e às suas iniciativas como espaço de ação capaz de estabelecer estratégias adequadas de acompanhamento caso a caso dos alunos, em especial àqueles para sanar suas dificuldades mais aparentes, relacionadas com domínios de conteúdos e habilidades, ou mesmo quando os esforços foram direcionados para a resolução de questões sociais passíveis de mediação social por parte dos atores do sistema educacional.

Nada obsta, entretanto, que outros dispositivos institucionais que demarquem e incentivem certos comportamentos estejam presentes, como já se disse, exemplificados com incentivos, bônus e prêmios por desempenho.

Acredita-se no potencial do sistema de monitoramento e avaliação externa, mas ele deve ser internalizado nas regras, pelas estruturas e dinâmicas institucionais, nos espaços organizacionais e na cultura, ganhando a complexidade avaliativa que deve ter. Trata-se de uma redução necessária, mas não deve comprimir o tempo da educação ao tempo da informação, o tempo da experiência ao tempo da normalização redutora, em encontro com a possibilidade de adestramento e disciplinarização instrumental.

A entrevista única, como modelo de análise, tem potencial para trazer para o campo de discussão educacional as subjetividades que influenciam os instrumentos avaliativos criados para racionalizar o complexo sistema educacional. Afinal, a percepção de atores que estão na ponta pode trazer vieses até então imperceptíveis aos modelos de pesquisa utilizados na pesquisa ampla.

TEXTO para DISCUSSÃO

REFERÊNCIAS

ABREU, Luiz Eduardo; SILVA, Frederico Augusto Barbosa da. **Levando a sério o que nos dizem**: notas sobre narrativas e avaliação nas políticas públicas. Rio de Janeiro: Ipea, abr. 2012. (Texto para discussão, n. 1730).

ARAÚJO, A. B. Para uma crítica da objetividade no monitoramento da qualidade da educação básica no Brasil. **Educação e Filosofia**, v. 35, n. 74, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v35n74a2021-52169>.

BARTHES, R. **O império dos signos**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAMELIER, Joana. Conversas precisamente incertas com Kuniichi Uno. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 29, n. 2, p. 219-222, maio-ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5168/5022>, <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i2/2493>. Acesso em 11 de jan. 2025.

CODES, Ana et al. **Lições de experiências exitosas para melhorar a educação em regiões com baixos índices de desenvolvimento**. Brasília: Ipea, 2018. (Relatório Institucional). Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180504_experiencias_exitosas_em_educacao_publica.pdf. Acesso em: 23 maio 2022.

CORBUCCI, Paulo Roberto; MATIJASCIC, Milko. **Relatório de pesquisa de campo**: secretarias municipais de educação do Piauí – Domingos Mourão, Parnaíba e Teresina. Brasília: Ipea, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9491>. Acesso em 11 jan. 2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. (Coleção Trans).

DERRIDA, Jacques. **Gêneses, genealogias, gêneros e o gênio**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb)**. MEC/INEP. Brasília, 2007.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOULART, Orosinda Maria Taranto. Apresentação. In: FERNANDES, Reynaldo. **Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb)**. Brasília: MEC/Inep, 2007.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resultados. **Gov.br**, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de desenvolvimento da educação básica** – Ideb. Brasília: Inep, [s. d.] (Nota Técnica). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos**: porque a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes 2015.

OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de.; Soares, Sergei S. D. **Determinantes da repetência escolar no Brasil**: uma análise de painel dos censos escolares entre 2007 e 2010. Brasília: Ipea, 2012. (Texto para Discussão, n. 1707). Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1262/1/TD_1706.pdf.

PASSERON, Jean-Claude. **O raciocínio sociológico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

RAGOUET, Pascal. Usages probatoire et exploratoire de l'entretien unique: éléments de discussion à partir de l'étude de deux travaux de sociologie des sciences, **Sociologie et sociétés**, v. 32, n. 1, p. 171-195, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **El curriculum**: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1991.

SANTOS, M. E. E. Educação e Contemporaneidade em Michel Serres. **Pro-Posições**, v. 26, n. 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642429>.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1992.

SILVA, Givanildo da.; SILVA, Alex Vieira da.; SANTOS, Inalda Maria dos. O Ideb e as políticas públicas educacionais: estratégias, efeitos e consequências. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 1, p. 258-285, jan.-mar. 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/723>. Acesso em: 18 mar. 2020.

SKLIAR, C. **Derrida e a educação**. Autêntica: Belo Horizonte, 2005.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. **Sociologias**, ano 5, n. 9, Porto Alegre, p.174-214, jan.-jun. 2003.

TEXTO para DISCUSSÃO

ANEXO A

TABELA A.1

Características dos alunos e das turmas da escola da entrevista (2017)

Série/ano	Quantidade de turmas	Quantidade de alunos	Quantidade de alunos por turma	Alunos defasados (%)	Número de professores	Alunos com necessidades especiais (%)	Alunos que precisam de recursos especiais (%)
Total	40	1.116	28	3,40	-	2,8	1,3
1º ano - Ensino fundamental	4	86	22	0,0	7	1,2	1,2
2º ano - Ensino fundamental	4	97	24	1,0	7	0,0	0,0
3º ano - Ensino fundamental	4	105	26	1,9	7	1,9	1,0
4º ano - Ensino fundamental	4	104	26	1,0	7	2,9	2,9
5º ano - Ensino fundamental	4	112	28	2,7	7	2,7	1,8
6º ano - Ensino fundamental	5	145	29	4,1	9	2,8	0,7
7º ano - Ensino fundamental	5	153	31	3,9	9	2,0	0,7
8º ano - Ensino fundamental	5	166	33	6,0	9	3,0	0,6
9º ano - Ensino fundamental	5	148	30	6,1	9	0,0	0,0

Fonte: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico*: Censo da Educação Básica 2017. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2017.pdf.

Elaboração: Núcleo de Informações Sociais/Diretoria de Estudos e Políticas Sociais/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ninsoc/Disoc/Ipea).

APÊNDICE A

QUADRO A.1**Organização da educação básica brasileira**

Vestibular/Enem ¹
3º ano
2º ano
1º ano
9º ano
8º ano
7º ano
6º ano
5º ano
4º ano
3º ano
2º ano
1º ano
4-5 anos(pré-escola)
0-3 anos (creche)

Elaboração dos autores.

Nota: ¹ Enem – Exame Nacional do Ensino Médio.

EDITORIAL

Coordenação

Denise Pimenta de Oliveira

Analistas Técnicos

Rafael Augusto Ferreira Cardoso
Samuel Elias de Souza

Diagramadora Sênior

Aline Cristine Torres da Silva Martins

Revisão

Bruna Oliveira Ranquine da Rocha
Carlos Eduardo Gonçalves de Melo
Crislayne Andrade de Araújo
Elaine Oliveira Couto
Vivian Barros Volotão Santos
Carlos Eduardo de Siqueira (estagiário)
Maria Catarina Bomfim da Silva (estagiária)

Diagramadores/Web Design

Aline Cristine Torres da Silva Martins
Camila Guimarães Simas
Leonardo Simão Lago Alvite
Mayara Barros da Mota

Capa

Aline Cristine Torres da Silva Martins

Projeto Gráfico

Aline Cristine Torres da Silva Martins

*The manuscripts in languages other than Portuguese
published herein have not been proofread.*

Acesse nossas publicações



Acompanhe nossas redes sociais



Composto em roboto regular 10/12 (texto)
Roboto regular, bold, black 12/14 (títulos)
Roboto regular 10 (gráficos e tabelas)
Rio de Janeiro-RJ

Missão do Ipea
Qualificar a tomada de decisão do Estado e o debate público.



ipea Instituto de Pesquisa
Econômica Aplicada

MINISTÉRIO DO
**PLANEJAMENTO
E ORÇAMENTO**